

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PLATEADO ALABR
ATRENO BARCEL

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 AGOSTO DE 1917.

NÚM. 689.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La fatiga y la higiene de la escuela, por *W. P. Welpton* (conclusión), pág. 225.—Pedagogía de los anormales, por *el Dr. Gonzalo R. Lafora*, página 230.—Nota acerca de las corrientes de la Psicología actual, por *D. Juan Vicente Viqueira*, pág. 236.—Revista de revistas. Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. Domingo Barnés*, pág. 243.

ENCICLOPEDIA

Las categorías del derecho público, por *D. F. Rivera Pastor*, pág. 247.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Un gran educador español, por *Don M. Aguilera*, pág. 253.—Libros recibidos, página. 256.

PEDAGOGÍA

LA FATIGA Y LA HIGIENE DE LA ESCUELA (1)

por *W. P. Welpton*.

(Conclusión.)

6. CONDICIONES PARA EL TRABAJO HIGIÉNICO.—De este análisis de las causas de la fatiga y de su restablecimiento, es fácil señalar aquellas condiciones de vida que mejor inducirán a la fatiga y aquellas que retrasarán su aparición.

EL ALIMENTO DEL CUERPO.—Puesto que uno de los elementos de la fatiga, y el factor más importante del agotamiento, es la pérdida de energía en las células que fun-

cionan, es natural que un cuerpo bien alimentado es una salvaguardia contra la fatiga. Ya se ha visto que el hígado y los músculos guardan de la sangre un sobrante de alimento que se usará cuando se haga un trabajo excesivo y muy continuo. La presencia de los materiales reservados de esta clase, dispuestos a mano para ser trasferidos a la sangre y restaurar la energía de los tejidos que trabajan, es una gran ayuda para retrasar la fatiga y prevenir el agotamiento que sigue, si se continúa el trabajo.

Aunque los materiales de reserva de esta clase son un gran auxilio en época de un trabajo activo muy prolongado, aun así, un cuerpo bien alimentado es mejor cuando sus tejidos muscular y nervioso están llenos de energía muscular y nerviosa. La energía de la comida digerida está presente, no solamente en la forma de alimento de reserva, sino en los tejidos en forma de poder nervioso y muscular, al que se pueden hacer grandes pedidos sin que resulte ningún mal. Este tejido, además, está lleno de una vida vigorosa, es capaz de una actividad más intensa, y se puede renovar con más energía que el tejido de carácter flojo y débil.

El sistema nervioso debería ser, pues, especialmente fuerte, vigoroso y bien alimentado, puesto que es el primero que siente la fatiga. Además, dependen de su actividad los procesos vitales y el armónico funcionar de todos los demás órganos del cuerpo, y del tono de los centros superiores depende el vigor de la vida mental. Un sistema nervioso fuerte y bien nutrido

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

es esencial para la salud, para la dura labor física y para un trabajo mental sostenido. Es bien conocido que después de una grave enfermedad, cuando el sistema nervioso está completamente débil, el menor trabajo físico o mental lleva rápidamente a la fatiga, y, si se continúa, sobreviene una recaída seria debida al agotamiento.

LA PROVISIÓN DE OXÍGENO.—La vida y actividad de los tejidos depende también de las provisiones suficientes de oxígeno. Así, la sangre que sea rica en la proveedora de oxígeno, la hemoglobina, es un auxiliar natural para la actividad prolongada y vigorosa sin fatiga. Las personas anémicas sucumben pronto a la fatiga, y pronto desmayan. Todos los órganos del cuerpo experimentan los malos efectos de una corriente vital pobre. Siempre son más o menos débiles. Decaen rápidamente, y el restablecimiento tiene que ser lento, puesto que la reconstrucción de los tejidos depende de la sangre oxigenada. Hay bajo estas condiciones, una tendencia permanente de la fatiga para hacerse crónica, puesto que los tejidos están siempre en un estado de energía reducido. Una sangre rica en hemoglobina es, pues, una condición esencial para un trabajo físico o mental vigoroso y prolongado.

El aire puro es otro de los factores importantes para retrasar la fatiga. La mera inspiración de aire cargado de ácido carbónico y sustancias orgánicas por las vías respiratorias formará un estado fisiológico análogo al cansancio. La sangre, en estas circunstancias, nunca estará bastante oxigenada y limpia de ácido carbónico; porque las sustancias orgánicas nocivas, descompuestas en una habitación demasiado caliente y sobrecargada de vapor de agua, actúan en la sangre como agentes tóxicos venenosos. En estas condiciones, los tejidos reaccionan con una actividad decreciente. La languidez, laxitud y dolor de cabeza producidos por respirar mal aire indican que la acción en los elementos nerviosos superiores se parece mucho a la que resulta de la acción de los productos inútiles en los tejidos. Habitaciones bien ventiladas, pues, son un elemento neces-

ario de la economía escolar, de manera que la mayor producción total de trabajo se obtenga sin detrimento del cuerpo.

LA CIRCULACIÓN DE LA SANGRE.—La rapidez con que se produce la fatiga y se repone uno de ella depende también de la circulación de la sangre. La velocidad con la cual los tejidos reponen su energía, tanto durante como después de su funcionamiento, y con la que los productos inútiles se eliminan de los tejidos que trabajan para los órganos secretores, está enteramente determinada por el vigor de la circulación. Una corriente lenta de sangre conduce a la producción de la fatiga. Una circulación así es el resultado de una ocupación sedentaria. El corazón es menos activo durante el descanso que durante la actividad muscular. De aquí que si la vida es de una clase sedentaria, el corazón se adapta al trabajo que se le encarga y la circulación pobre se hace en condición normal. El continuo estar sobre los libros, sentados ante los pupitres, por ejemplo, lleva naturalmente a la circulación pobre, la sangre se estanca en los vasos capilares mayores del abdomen, mientras que la circulación de las extremidades se debilita. Las manos y los pies fríos son un signo de circulación débil. En estas condiciones, los tejidos son incapaces de ofrecer una resistencia frente a la venida de la fatiga. El ejercicio activo es esencial si queremos asegurar un trabajo vigoroso en la escuela, pues sólo por medio de un ejercicio activo es como se puede desarrollar un corazón poderoso y hacerse vigorosa la circulación.

EJERCICIO CORPORAL.—El ejercicio físico activo durante una parte considerable del día debería, pues, ser parte de la vida diaria de los alumnos, y si esto no se obtiene en las horas de escuela, se debería incluir en el curso escolar. Para los alumnos pequeños, la cantidad de trabajo que se les exige ahora es ciertamente demasiado grande. Mucha más parte de su tiempo se debería usar en ejercicios físicos activos al aire libre. Durante el invierno, los ejercicios gimnásticos y los juegos al aire libre se deberían hacer en las horas de escuela, pues por lo corto de los días se

acorta mucho el juego después de las clases.

Concluida cada lección, debería haber por lo menos cinco minutos de vigorosa actividad física. Así se aumenta la circulación y disminuye la tendencia a la fatiga. Estos intervalos durante el día son oportunidades a propósito para practicar ejercicios gimnásticos, de respiración y gozar con cantos recreativos. Durante el ejercicio activo muscular, sin embargo, aumenta la respiración y se exhala una gran cantidad de ácido carbónico. El aire de la habitación se estropea así mucho más de prisa que durante los estudios sedentarios de la clase. Por consiguiente, es recomendable que durante estos ejercicios los cuartos se ventilen con aire puro, abriendo las puertas y las ventanas.

Casi no es necesario advertir que el deshacerse pronto de los productos inútiles previene la formación de la fatiga y además ayuda a restablecerse de ella. El sistema secretor, pues, debe estar en condiciones higiénicas. Se verá en el capítulo siguiente que los ejercicios musculares, a propósito en cantidad y clase, promueven la actividad higiénica de la piel y los riñones. Además, costumbres de limpieza que conserven abiertos los poros de la piel, lo mantienen en una condición higiénica y ayudan a la excreción de los productos inútiles por este canal.

7. LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA ESCUELA.—Puesto que una gran parte de la vida diaria del niño la pasa en la escuela en trabajo activo, mental o físico, la cuestión de la fatiga es muy importante en la economía escolar, particularmente porque el período de vida escolar es también el período del crecimiento. El objeto del maestro debería ser siempre el desarrollo del niño, tanto física como mentalmente. Por esto la organización de las ocupaciones y propósitos de la escuela deberían ser tales, que el cuerpo, lo mismo que el alma, encontrarán fácil desarrollar toda su capacidad por medio de esta vida. Nunca está ésta organizada satisfactoriamente si las condiciones de la escuela llevan al desmejoramiento físico, o requieren gran-

des períodos de descanso para restablecerse. La vida escolar no está armonizada con la marcha natural del crecimiento infantil, si todo el ser, cuerpo y alma no se desarrolla armónicamente. Se verá en otro capítulo que el trabajo mental o físico, si se hace en buenas condiciones, mejora el sistema en general, excepto cuando se lleva más allá del momento en que se siente la fatiga. Más allá de este punto hay una desecación de la energía vital del sistema, y resultan males positivos para la salud y el crecimiento. El maestro, pues, tiene que aspirar a obtener la mayor cantidad de actividad sin que resulte ningún mal. Debe considerarse a cada alumno como una máquina viva con cierta cantidad de energía que gastar en el trabajo diario y con poderes definidos de recuperación. Esta máquina viva tiene que manejarse de la manera más económica. El mayor desarrollo tiene que asegurarse por medio de vigoroso trabajo físico y mental, aunque las ocupaciones deberían estar organizadas de manera tal, y hechas bajo tales condiciones, que no resulten un mal para el organismo en crecimiento.

ACERCA DE HIGIENE.—Las condiciones higiénicas externas del trabajo serán objeto de la primera consideración. Habitaciones higiénicas, bien ventiladas, de aspecto brillante y alegre, bien iluminadas y calentadas, son de primera necesidad. La postura de sentarse, de escribir y de leer en la escuela deberán ser de manera tal, que, si no favorecen inmediatamente el desarrollo físico, no lleven a un mal positivo de curvatura dorsal, de pecho hundido, débil circulación y vista cansada. En realidad, debían tomarse medidas activas por medio de ejercicios para desarrollar el pecho y la espalda, para activar la circulación y para impedir cualquiera de los malos efectos que puedan producirse por semejantes posiciones. El cambiar de estar sentado a levantarse, del descanso físico a ejercicios musculares activos es esencial para la salud y el crecimiento. Una vida escolar de carácter notoriamente sedentario llevará a una debilidad física y a una falta de crecimiento.

CAMBIO DE TRABAJO.—Al organizar las ocupaciones escolares, los trabajos más vigorosos deberán hacerse cuando el sistema está más descansado. La primera parte de la mañana es la mejor hora para el trabajo mental que requiera gran atención y aplicación concentrada. Después de los descansos y las comidas, también el cuerpo está en condición de resistencia a la fatiga. Un cambio completo en la clase de trabajo de lección a lección para que diferentes centros nerviosos entren en actividad en lecciones sucesivas, es lo que más economiza la energía. El peligro de la fatiga queda más disminuido cuando las ocupaciones se hacen más mecánicas y recreativas a medida que el día avanza.

Los intervalos para recreo de carácter espontáneo y físico dan descanso y aumentan el vigor. Este juego recreativo deberá ser enérgico, pero no violento, y ha de hacerse al aire libre. Debiera promover una circulación activa a través de todo el sistema para oxigenar grandemente la sangre.

INTERVALOS PARA RECREO.—Por estos medios, los tejidos tenderán hacia una vida vigorosa, mientras los más altos centros de la conciencia están descansando.

Así, la recuperación de la energía nerviosa se obtiene bajo las mejores condiciones. Después de un juego recreativo, los alumnos deben encontrarse frescos, animados y ansiosos de más trabajo tranquilo.

El intervalo de recreo, para ser de un valor real, debe ser suficientemente largo, al menos, de 15 ó 20 minutos.

Todos los momentos posibles se deben emplear en juego recreativo. Los profesores deberían organizar juegos a propósito para sus alumnos y animar a todos para que participen activamente en ellos. Holgazanear alrededor del campo de juego no deberá ser permitido.

Además de los intervalos para recreo, deberá haber, entre lecciones sucesivas, descansos más cortos. Estas paradas de pocos minutos deberían emplearse en el canto recreativo, en ejercicios de respiración y gimnasia. De esta manera se estimulan la circulación y la respiración, se

obtienen unos minutos de descanso y la próxima lección se empieza con mayor vigor y energía.

EL TRABAJO EN CASA.—El final de la sesión escolar no debe encontrar a los alumnos muy fatigados, pues la tarde deberá dar otras ocupaciones al cuerpo y cerebro. El trabajo en casa no deberá ser mucho ni en tiempo ni en dificultad. Debe tenerse en cuenta que los alumnos han de entrar en la vida casera y que el leer, las diversiones dentro de la casa y los juegos fuera, tienen que formar parte de su vida. Para la hora de acostarse, el niño deberá encontrarse sanamente cansado, pero no agotado. Un cerebro fatigado, agotado o excitado no conduce al sueño, y para restaurar la energía del sistema nervioso se necesita dormir.

El dormitorio deberá ser espacioso, bien ventilado y ni muy templado ni muy frío. Mientras se duerme, la respiración cambia, las inspiraciones son más largas, la cantidad de oxígeno inspirada aumenta y la cantidad de ácido carbónico espirado es menor.

CONDICIONES PARA DORMIR SANAMENTE.—Por esto debe haber siempre ventilación suficiente para proveer del oxígeno necesario para la más perfecta recuperación y para eliminar el ácido carbónico y el aire caliente, que, de lo contrario, se acumularía y haría imposible una recuperación verdadera. El dormir en un cuarto sucio, lleno de cosas, mal ventilado, es seguido de pesadez y de una sensación de fatiga que indica que la sangre y los tejidos no se han limpiado de productos inútiles y sus energías no se han renovado.

Las corrientes, sin embargo, se deben evitar, pues la piel, durante el sueño, es más activa en sudar y, por tanto, más propicia a enfriarse que durante el día. Por otro lado, el cuarto no deberá estar demasiado templado, pues el calor tiende a aumentar la acción de la piel y lleva a debilitar el organismo por el sudor excesivo. Dormir en una habitación muy caliente, nunca da la sensación de frescura y elasticidad que siguen a un sueño sano.

Sin embargo, no debe dormirse más de lo necesario para una completa renovación.

Dormir quiere decir reducción de la actividad cerebral, y la actividad es necesaria para la vida sana y el crecimiento. Un sueño muy prolongado puede, entonces, llevar al debilitamiento de la conciencia, y esto explica por qué esos que tienen el sueño largo y pesado son frecuentemente estúpidos e inteligentes. Se debe admitir, sin embargo, que algunos de los más aptos han sido grandes durmientes. Pero está fuera de duda que la circulación de la sangre y la espiración de ácido carbónico disminuyen durante el sueño. De aquí que el proceso vital de los tejidos avanza menos vigorosamente que durante la vigilia. Por eso, el prolongar el sueño más de la cantidad necesaria para la renovación del sistema es impedir el crecimiento, pues es por medio del ejercicio y de la actividad como el cuerpo y la inteligencia se desarrollan.

La cantidad necesaria de sueño depende de la edad y del estado de salud. El doctor Dukes presenta el siguiente cuadro de la cantidad de trabajo y sueño recomendable para jóvenes de varias edades:

	Edades. — Años.	Horas de trabajo.	Horas de sueño.
Crianza.	de 0 a 1/2	0	20
	de 1/2 a 1	0	18
	de 1 a 2	0	17
	de 2 a 3	0	16
Escuela de párvulos.	de 3 a 4	0	15
	de 4 a 5	0	14
Escuela primaria.	de 5 a 6	1	13 1/2
	de 6 a 7	1 1/2	13
	de 7 a 8	2	12 1/2
	de 8 a 9	2 1/2	12
	de 9 a 10	3	11 1/2
	de 10 a 12	4	11
Segunda enseñanza y Universidad.	de 12 a 14	5	10 1/2
	de 14 a 16	6	10
	de 16 a 18	7	9 1/2
	de 18 a 19	8	9
	de 19 a 21	8	8 1/2
	de 21 a 23	8	8

Debe notarse que en el cuadro expuesto el Dr. Dukes recomienda que los alumnos mayores de una escuela primaria trabajen sólo cinco horas diarias.

No hay duda de que los alumnos más jóvenes trabajan demasiado tiempo en labores mentales.

La vida escolar en conjunto tiene un carácter demasiado sedentario y exigente.

Muchas de las ocupaciones de la escuela para los niños más jóvenes deberían tener un carácter recreativo y una gran porción de su tiempo pasarse en investigaciones prácticas al aire libre. El trabajo mental fuerte no debe exceder los límites propuestos por el Dr. Dukes, aunque esos trabajos no llenaran el total de la vida escolar.

PRECAUCIONES DURANTE LOS PERÍODOS DE CRECIMIENTO RÁPIDO.—Es especialmente necesario examinar con detenimiento el estado de salud de los alumnos durante los períodos de un crecimiento rápido. Durante estos períodos, el cuerpo necesita todo el mejor alimento y aire fresco que se pueda procurar para formar sus nuevos tejidos. El crecimiento exige mucho de la energía del sistema, y si se hacen mayores demandas para trabajo físico o mental, es encender la vela por los dos cabos. Durante estos períodos, el organismo puede decaer fácilmente, el sistema nervioso puede debilitarse y la sangre volverse anémica.

Cualquier predisposición para el debilitamiento del corazón, pulmones, sistema digestivo o nervioso puede mostrarse en una forma activa y maligna. Durante estos períodos de crecimiento rápido, las condiciones vitales deberán ser lo más favorables posible para la salud y el crecimiento. Los alumnos necesitan buen alimento, aire fresco, ejercicio físico que sea apropiado en cantidad y calidad y períodos de no trabajar y de descanso recreativo. Es esencial un sueño bueno y sano, y al trabajo del día debe seguir una tarde de empleo recreativo o suave al aire libre, si el tiempo lo permite. El trabajo intelectual, si está organizado en adecuadas condiciones higiénicas, es beneficioso; pero se debe tener cuidado de que no sea excesivo y que no esté seguido de fatiga ni agotamiento (1).

(1) Del libro de W. P. Welpton, *Principios y métodos de educación física e higiene*, cuya traducción acaba de publicar la casa editora «La Lectura».

PEDAGOGÍA DE LOS ANORMALES (1)

por el Dr. Gonzalo R. Lafora.

Escuelas auxiliares. — Las escuelas auxiliares son instituciones pedagógicas especializadas para las diversas anomalías que colocan al niño en una situación inferior y le impiden la estancia en la escuela de niños normales. Modernamente existen escuelas auxiliares o especiales para sordomudos, para ciegos, para lisiados, y para anormales mentales. Los progresos pedagógicos modernos han hecho aún una ulterior especialización, creándose escuelas para cortos de vista y para cortos de oído, para niños nerviosos, para epilépticos y para niños delincuentes e incorregibles (con defectos del carácter y de los sentimientos). Aún más recientemente se han fundado algunas escuelas para niños precoces y excesivamente inteligentes.

Nosotros sólo trataremos aquí de las escuelas para niños *mentalmente anormales*.

Dentro de la categoría de estos niños anormales, hay tres tipos, con necesidades diferentes, que exigen establecimientos especiales: *A*), establecimientos hospitalarios o asilos para niños poco o nada modificables por la instrucción (idiotas) y sometidos únicamente a cuidados higiénicos; *B*), establecimientos de instrucción para imbeciles medios y ligeros, a los que se les puede enseñar trabajos útiles y fáciles, y *C*), escuelas auxiliares para la educación de los débiles mentales susceptibles de una educación elevada, cuando se realiza en condiciones especiales.

Institutos médicos-pedagógicos y Reformatorios. — En muchas naciones, existen establecimientos mixtos para todas o para algunas de estas categorías de anormales mentales. Son los conocidos *Institutos médicos-pedagógicos*, como el de *Trüper*, en Jena; el de *Heller*, en Vie-

na; el de *Decroly*, en Bruselas, el de *Vineland*, dirigido por *Goddard*, en los Estados Unidos. Una variedad de éstos son las *Escuelas-reformatorios* para niños delincuentes y peligrosos, tales como la de *Wallin*, en Chicago; la de Nueva York (*Elmira*), la de Berlín y el Instituto pedagógico forense de Milán. Los Institutos médico-pedagógicos están generalmente bajo el régimen del *internado*. Tiene éste la ventaja de que la acción educativa e instructiva es continua, sin que el alumno pierda, en el abandono o desconocimiento del medio familiar, lo que ha avanzado en la escuela (1). Por otra parte, la higiene, la dietética apropiada y el tratamiento médico, son llevados más escrupulosamente.

Ahora bien, este internado debe de hacerse lo más agradable y llevadero al deficiente, dándole, como ha dicho *Miss Dendy* (2), cierta responsabilidad que le halague, y ocupándole en oficios, en los que, estímulos de diversas clases (retribuciones por el trabajo, etc.), les hagan tomar interés en la obra.

En las escuelas para débiles mentales o *escuelas auxiliares* son diferentes las circunstancias, y en ellas se hace más conveniente el externado. Son instituciones pedagógicas para anormales educables o perfeccionables. La organización varía bastante, según los países.

Clases auxiliares y escuelas auxiliares autónomas. — En un principio se iniciaron bajo la forma de *Clases auxiliares o anejas* (*Hilfklassen* o *Nebenklassen* de los alemanes), las cuales radicaban en las mismas escuelas primarias. En ellas se separaban los *retrasados* para recibir una educación especial, que les permitía

(1) Constituye este trabajo parte de los capítulos dedicados a la pedagogía de los anormales en el valioso libro del Dr. Lafora «Los niños mentalmente anormales», que acaba de publicar la casa editora «La Lectura». (N. de la R.)

(1) El internado es necesario para aquellos que necesitan cuidados físicos, para los de mala conducta y para los inmorales. Es *conveniente* para aquellos cuyo medio familiar es defectuoso, por los malos ejemplos o por la excesiva blandura y bondad de los padres. La calma y regularidad emocional del internado ejerce sobre estos últimos una influencia muy beneficiosa. El internado se hace también imprescindible para los anormales de las pequeñas localidades que no poseen escuela auxiliar.

(2) Miss Dendy: «Can the feeble-minded be made happy in confinement? The experiment in Sandbridge.» *The Problem of the feeble-minded*. London, 1909.)

volver a la sección de normales, si avanzaban en poco tiempo hasta el nivel de éstos.

Hoy se tiende a suprimirlas (1) por sus muchos defectos (falta de graduación, y, por tanto, de unidad entre los alumnos de la clase, deficiente especialización, ausencia de instrucción manual y profesional, etc.) y a sustituirlas por las *escuelas auxiliares autónomas* (*Hilfsschule*, de los alemanes), que llenan todos los requisitos de la educación e instrucción especial. Éstas son escuelas independientes para anormales y retrasados (débiles mentales e imbeciles poco profundos), con una graduación más o menos extensa. En Alemania las hay con 6 y 8 grados. Esta graduación tan completa permite que se aumente el número de alumnos de cada clase a 20 ó 22 en las clases superiores, mientras que en las de régimen unitario, cada clase no puede tener más que 12 a 15, y aun menos. En estas escuelas no hay régimen de internado, y los alumnos van a comer a sus casas. Existen algunas con cantina escolar (2), en las que se da comida y merienda a los niños (medio internado). Tales son los internados diurnos de Alemania (*Tagesinternat*) y los Asilos-Escuelas de Italia. Tienen estos últimos la ventaja del horario prolongado y de la supresión de las vacaciones, que tan nocivas son para estos alumnos, por el retroceso que en ellas se observa (3). El internado completo no es conveniente, porque estos niños necesitan sentir los estímulos socia-

les y el afecto de la familia, los cuales ejercen sobre ellos una acción benéfica, sobre todo en los débiles mentales e inestables. Los alumnos que ingresan en las escuelas auxiliares, a no ser falsos anormales, no vuelven a la escuela primaria normal, sino que continúan allí su educación e instrucción.

Como ya dijimos en el capítulo primero, el problema se dificulta grandemente en las pequeñas poblaciones con una escuela única. Aquí es necesaria la tan criticada clase auxiliar, dada por el mismo maestro de normales a horas diferentes de los normales. En el Congreso de Stuttgart se propusieron *horas auxiliares* para estas clases, que se dan en los días de media vacación, y para que no se fatiguen estos alumnos (que acuden también a las clases ordinarias), se les dispensa de asistir a un número equivalente de horas a las de la clase auxiliar que se les ha de dar. Si el niño es ineducable, se le enviará a los establecimientos de enseñanza profesional con internado (Institutos médico-pedagógicos) o Escuelas-Asilos.

La manera como cada nación ha organizado sus escuelas para atender a los tres grados o tipos de anormales, es diferente, según los medios económicos y la época en que dichas enseñanzas empezaron en cada país. La tendencia más reciente es la de crear escuelas auxiliares autónomas con clases diferentes para débiles mentales y para imbeciles, predominando para estos últimos las enseñanzas profesionales, y para los otros, las intelectuales. Los anormales profundos son distribuidos en establecimientos diferentes (para idiotas, para epilépticos, etc.).

Sistema de Mannheim.—Alemania tiene, además, en algunas poblaciones un sistema de graduación de sus escuelas que se denomina *sistema de Mannheim*, ideado por el *Dr. Sickinger*.

Consiste en tres tipos de escuelas, a saber: clases principales (*Hauptklassen*), para alumnos de capacidad normal; clases de avance (*Forderklassen*), para alumnos débiles de inteligencia, y clases auxiliares (*Hilfklassen*), para anormales propiamente

(1) Una variante de ellas son las *Clases anejas de observación* (estaciones de prueba), que aún son defendidas por algunos en Dinamarca y Francia, que sólo tienen por objeto examinar durante un tiempo prolongado a los escolares sospechosos, para luego volverlos a la clase de normales o trasladarlos a las escuelas auxiliares.

(2) De este orden son las escuelas de anormales establecidas en Madrid, en el Instituto Central de Anormales.

(3) Los frecuentes recreos, clases profesionales y juegos educativos de estas instituciones, hacen innecesaria la vacación, pues evitan la fatiga mental. Los mismos escolares protestan de que haya vacaciones, pues se sienten más felices en este medio escolar hospitalario y benigno para sus defectos, que en sus propios hogares. Sólo se forman colonias escolares veraniegas para ir a playas o montañas, pero en ellas continúan dándose clases.

te dichos (epilépticos, imbéciles profundos, etc.). El alumno que avanza en una de estas clases es llevado a la próxima superior. Algunos han criticado el sistema, por ser insuficiente la enseñanza en la última categoría (*Hilfklassen*), comparativamente con la que se da en las escuelas auxiliares (*Sante de Sanctis*).

Coeducación.—Excepto en Francia, la mayor parte de las naciones han adoptado la *coeducación de los sexos* en las escuelas auxiliares, obteniendo muy buenos resultados. Simplifica ésta la educación, formándose clases con alumnos muy homogéneamente graduados (1).

Jardines de la infancia.—Algunas naciones han hecho escuelas maternas especiales para anormales (*Jardines de la infancia auxiliares*); pero es más conveniente la creación de Jardines de la infancia en las mismas escuelas auxiliares, donde se empieza ya a formar la mentalidad de los anormales desde la edad más tierna (cuatro o cinco años).

Edad escolar.—Según *Heller* (2), la psicoterapia educativa de los débiles mentales y aun de los idiotas debe empezar a los cuatro años, pues en esa edad se inician ciertas disposiciones aperceptivas que, de ser abandonadas, desaparecen sin dejar huella. De ahí el error común de no empezar la educación especial de estos niños hasta los siete u ocho años. Con razón ha dicho *Hudson Makuen* (3) que el período más importante y más descuidado de la vida de un individuo es el que precede a la llamada *edad escolar*. Muchos maestros se han quejado de que sus fracasos con algunos alumnos fueron debidos a los malos hábitos adquiridos por ellos antes de la entrada en la escuela. Por eso los jesuitas, dice *Makuen*, tienen este proverbio: «Dadme los siete primeros años de la vida de un niño, y no me preocupa quién le educará después». En el Jardín para anormales se

acogen también niños algo mayores que los de los Jardines de la Infancia para normales, a fin de prepararles en las necesidades de la vida práctica antes de entrar en las clases elementales de la escuela especial y de activar su desarrollo físico. Estos Jardines favorecen, además, las manifestaciones de espontaneidad de los niños en plena libertad, opuestamente al froebelismo exagerado, que coarta con su sistematización. De aquí pasan a las clases elementales, donde están dos o más años, y luego, según los resultados, se les dedica preferentemente a la educación intelectual o al aprendizaje profesional.

Exámenes.—El método para reconocer el avance del alumno, necesario para su traslado a una clase superior, es, en muchas escuelas, el *examen*; tal sucede, por ejemplo, en los Asilos-Escuelas de Roma. Contra el examen de los anormales se han manifestado varias Autoridades. *Ley* (1) los considera perjudiciales, porque los educadores preparan a sus alumnos de una manera mecánica y abandonan la enseñanza educativa. Con los anormales debe cuidarse más de la educación que de la instrucción, la cual sólo tiene un valor relativo desde el punto de vista del desarrollo intelectual y de la utilización social. Ideas semejantes ha expresado *Binet*. Sin embargo, el examen sigue siendo práctica corriente, a pesar de sus desventajas.

Seminarios pedagógicos para maestros.—La preparación de los maestros de anormales se ha realizado hasta ahora de maneras variadas: ya por estudios regulares en Seminarios pedagógicos anejos a los Institutos de anormales, como el fundado en Budapest en 1904 (*Heilpädagogisches Institut*) o el Instituto de *J. J. Rousseau*, de Ginebra (2), o ya en cursos bre-

(1) Cit. por Mlle. Descoedres: *L'éducation des enfants anormaux*. Neuchatel. 1916; pág. 40.

(2) Estos Institutos poseen, generalmente, consultorios médico-pedagógicos para el consejo médico y tratamiento de los niños sospechosos de probable o futura anormalidad (disglandulares, adenoideos, etcétera), que acuden de tiempo en tiempo (ambulatorios). Algunos están relacionados con Patronatos extraescolares de asistencia, que atienden a proporcionar los medios terapéuticos recomendados (medicinas, aparatos, etc.) a los niños indigentes.

(1) Véase Sachs: «Koedukation in den Vereinigten Staaten». (*National Zeitung*, 15 Junio 1906.)

(2) Heller: *Grundriss der Heilpädagogik*.

(3) Hudson Makuen: «Medico educational problems in the treatment of atypical children». (Meeting of the *New England Pediatric Society*, etc., en Boston. Nov. 1916; Ref. en *Méd. Record*, 2 Dic. 1916.)

ves de varios meses (cursos de perfeccionamiento), organizados por las Universidades, tales como los cursos de verano de la de Nueva York (*Cornell University*), de Pensilvania, de Stettin, de Colonia, etcétera, los cuales se anuncian en los periódicos profesionales (1) o en los programas universitarios (2). Estos últimos tienen la ventaja de ser menos costosos, pues el personal docente temporal se escoge para cada curso, abonándoseles sólo el número de lecciones explicadas, con lo que se evitan los sueldos permanentes (3). En este sentido, se organizarán los cursos para maestros del Seminario Pedagógico de Madrid, donde se estudian las siguientes materias (4): Psicología experimental aplicada a la exploración mental (pruebas mentales y físicas), Anatomía y Fisiología del cerebro, Exploración y diagnóstico de los niños anormales, Psiquiatría y Psicología patológica infantil, Criminología infantil (delincuencia e incorregibilidad), Perturbaciones de la palabra y su tratamiento y Pedagogía especial con prácticas de gimnasia eurítmica, juegos educativos, ortopedia mental y trabajos manuales.

Laboratorios de Psicología pedagógica.—Todo Seminario de maestros de anormales debe poseer un laboratorio psicológico o psicopedagógico, donde se hagan los exámenes del niño y se estudien los problemas pedagógicos (fatiga escolar, escalas graduadas, etc.).

Las funciones de estos Laboratorios psicopedagógicos son, según Wallin (5), las siguientes:

1.^a El examen clínico de los niños excepcionales.

2.^a El establecimiento de normas antropométricas para los niños normales.

3.^a El establecimiento de normas psi-

cológicas sobre el desarrollo de los niños normales.

4.^a La diferenciación clínica-psicológica de todos los tipos de niños mental y pedagógicamente anormales.

5.^a El examen psicológico y determinación de la competencia de los que desean una guía para la vocación.

6.^a La preparación de maestros especiales para el uso de los métodos psicoclínicos para examinar los alumnos; y

7.^a La inspección de los planes de enseñanza (*curriculum*) de las escuelas especiales y la organización de cursos sobre psicología y pedagogía de anormales.

Estos laboratorios pueden ser muy modestos, si los medios económicos son escasos, siéndoles suficiente tener el siguiente material: dinamómetros, estesiómetros, algesímetros, un compás de *Weber*, un cronómetro de quintos de segundo; un mnemómetro de *Ranschbur* (para el estudio de la atención, asociación y retención), el cual sirve como taquitoscopio; un cierre instantáneo de cámara fotográfica (de diafragma o de cortinilla); un sugestímetro de *S. de Sanctis* para estudiar la sugestibilidad; el material del método de *Binet-Simon*; colecciones de rompecabezas, figuras de construcción y cajas de mecanismos complicados, como las de *Healy* (1); un pito de *Galton* y un perímetro. Algunos de los laboratorios de los Institutos médico-pedagógicos poseen un material psicológico completísimo. Tal sucede con el que dirige *Mlle. Yoteiko*, en Bruselas; el de *Healy*, en Chicago, y el de *Claparède*, en Ginebra. He aquí el material del laboratorio de Paidología de *Mlle. Yoteiko*.

1. *Antropometría.*—Báscula, talla de Broca con dos escuadras, toesa, compás de espesor de Broca, compás de corredera de Broca, pelvímetro Colin, escuadra flexible auricular, cefalómetro (modelo inglés), cintas métricas.

2. *Método gráfico.*—Kimógrafo de Zimmerman, inscriptor vertical, imán ins-

(1) En la revista *Hilfsschule*, de Alemania.

(2) Véase, por ejemplo: *Courses for Teachers of mentally defective children*, July 5-August 15, New-York. University Announcement.

(3) El primer curso para maestros de anormales fué dado en Zurich en 1899.

(4) Véase Reglamento del Seminario pedagógico. (Real decreto del 8 de Agosto de 1916.)

(5) Wallin: *The mental health of the school child*, Yale, 1914, pág. 106.

(1) Healy: «Tests for practical mental classification». (*Psychol. Monographs*, vol. 13. Baltimore, Marzo, 1911.)

criptor, tambores de Marey, cronógrafo de Jaquet.

3. *Circulación. Respiración.*—Esfigmógrafos, pneumógrafo, pletismógrafo, espirómetro de Verdin.

4. *Movimientos. Sentido muscular.*—Dinamómetro elíptico para adultos, dinamómetro para niños, ergógrafo de Mosso, pesos para la ilusión muscular, miógrafo, accesorios.

5. *Sentido cutáneo.*—Estesiómetro, compás de Weber, algésímetro, carrito de inducción, electrodos, pulverizador, termómetro para agua, puntas para calentar la piel, objetos diversos para el estudio del sentido estereognóstico.

6. *Gusto y olfato.*—Caja olfatométrica y caja gustatométrica, frasco olfatómetro.

7. *Audición.*—Metronomos, diapasón, péndulo acústico de Hering, cronómetro de 1/5 de segundo, un pito de Galton.

8. *Visión.*—Cuadro optométrico de Monoyer y de Snellen, papeles coloreados, gelatina coloreada, lanas de Holmgren para el sentido cromático, cuadro isopseudocromático de Stilling, fotómetro de Katz, estereóscopos, aparatos de rotación, círculos adaptables al aparato de rotación, campímetro de Pizzoli.

9. *Psicocronometría.*—Cronómetro eléctrico de Arsonval dando la medida del tiempo en 1/200 de segundo, taquitoscopios.

Condiciones de los maestros de anormales.—El maestro de anormales debe seguir una preparación *científica*, otra *técnica* (cestería, etc.) y otra *práctica*, con los alumnos de diversos grados. Mas no basta con que el maestro se imponga pedagógicamente; es preciso, además, que reúna cualidades de carácter especiales para amoldarse a la psicología de cada alumno y adoptar una conducta conveniente con ellos, como ha dicho *S. de Sanctis* (energía comunicativa para los débiles de inteligencia y fría autoridad para los anormales afectivos). Se necesita, pues, una gran vocación y, además, el ingenio imprescindible para cambiar y crear los métodos pedagógicos adecuados a cada alumno.

Según *Männel* (1), deben escogerse maestros jóvenes, porque se amoldan más y resisten mejor las fatigas físicas y morales de la enseñanza de los anormales. No sirven los individuos nerviosos y de mal humor, ni los maestros ya viejos. Se ha discutido mucho si convenían más para los anormales las maestras que los maestros, pues todos están conformes en que tienen más paciencia y amor al niño; pero en la práctica no han dado buenos resultados las escuelas especiales regidas únicamente por maestras (2). Lo conveniente es que haya maestras y maestros, aquéllas para las niñas y éstos para los muchachos, que necesitan más energía en el maestro. Una regla que debe tenerse siempre en cuenta es que los mejores maestros y maestras deben dedicarse a las clases inferiores, que exigen mayor delicadeza y habilidad pedagógica que las clases superiores, a las que el niño llega ya considerablemente modificado.

Teniendo en cuenta estas dificultades, la selección de maestros debe ser muy cuidadosa. Por lo mismo, en todos los países se les gratifica con *sueldos* superiores a los de maestros de normales. En los Estados Unidos, por ejemplo, este aumento (3) oscila entre 50 y 250 dólares por año (250 a 1.250 pesetas de aumento).

Patronatos post-escolares.—Después de terminar su enseñanza el alumno anormal necesita aún, y quizá más que nunca, de una nueva protección, pues la entrada en lucha en el medio social hará más patente y dolorosa su inferioridad. Con este fin, se han creado en la mayoría de los países *Patronatos de protección post-escolar*, que facilitan trabajo en talleres de particulares bajo condiciones especiales de benevolencia para el deficiente, o bien los Patronatos organizan por sí mismos talleres donde estos niños efectúan su aprendizaje. Más tarde, a medida que adquieren

(1) Männel: *Von Hilfsschulwesen*. Leipzig, 1905; página 135.

(2) Véase Flister: «Die Lehrerin im Dienste der Schwachsinnigen» en el *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*, de Dannemann. Halle, 1911.

(3) Véase en Wallin: *The mental health of the school child*. Yale, 1914, pág. 418.

los suficientes conocimientos del oficio, los van colocando en talleres particulares; conservando siempre una relación protectora con los alumnos. Facilitan también estos Patronatos medios para que los alumnos vayan de vez en cuando de vacaciones al campo, para reponer sus organismos, casi siempre afectados de una debilidad física. Los trabajos más convenientes para estos deficientes son los trabajos en máquinas de las grandes industrias, que sólo exigen una repetición constante de los mismos movimientos. Para los menos inteligentes organizan los Patronatos *colonias agrícolas* en las cercanías de las poblaciones.

Rendimientos escolar y social.—Un problema muy interesante y aun no resuelto es el del rendimiento, tanto escolar como social, de estos alumnos educados en las escuelas especiales. *Binet y Simon* (1) fueron los primeros en intentar este estudio por un método rigurosamente científico. Averiguaron primero el rendimiento escolar y social de los anormales educados en escuelas ordinarias para normales, y lo compararon luego con el que se desprende de las escasas y deficientes estadísticas de los anormales educados en escuelas especiales para anormales, resultando que los rendimientos eran casi iguales en ambas, lo que sería un argumento excelente para los enemigos de la educación especial. Hay, sin embargo, que tener presente que no eran iguales ambas estadísticas puestas en comparación. Mientras que la primera no parece referirse más que a débiles e imbeciles ligeros, la segunda comprendía grados más profundos de anomalía. El problema no está, pues, satisfactoriamente dilucidado. Según *Binet*, para que las escuelas especiales demuestren su eficacia educativa, es preciso que *hagan llegar a más de la mitad de sus alumnos retrasados al nivel del curso medio y que mejoren más de la mitad de los inestables*, si es que quieren sobrepasar los resultados obtenidos en las escuelas ordinarias de normales. Para determi-

nar con precisión estos resultados, es necesario que los maestros hagan repetidos exámenes psicológicos (con el método de *Binet-Simon* u otros) y pedagógicos del alumno en los diferentes grados de su progreso. Esto en lo que se refiere al rendimiento escolar. En cuanto al *rendimiento social*, cree dicho autor que la escuela especial debe sobrepasar la proporción del 76 por 100 de alumnos empleados a su salida de la escuela, pues esta proporción la han alcanzado las escuelas ordinarias lo mismo que las especiales en Berlín y Bruselas. Repetiremos de nuevo aquí las mismas reservas que manifestamos respecto al confornte de estadísticas heterogéneas referentes al rendimiento escolar. El mismo *Binet* duda de esa elevada proporción de resultados en las escuelas ordinarias, y cree que no basta con tener noticia de la *cantidad* de niños colocados, sino de la *duración* de su colocación, y sobre todo, de la *calidad* de esta colocación (empleos inferiores). Es preciso, pues, para que la cuestión quede definitivamente resuelta, obtener estadísticas detalladas del rendimiento escolar y social en las escuelas ordinarias y especiales, distinguiendo, además, los tres grados principales de anormales mentales (idiotas, imbeciles y débiles), y separando los inestables y anormales del carácter. Las estadísticas, bastante completas, de *Graf* (1914) y la de *Mlle. de Morsier* (1), que cita en su libro *Mlle. Descoedres*, adolecen del defecto inherente a no clasificar los grados de retraso mental. *Goddard* (2) ha intentado recientemente una clasificación de los diferentes grados de retraso mental respecto a su capacidad industrial, la cual ha sido resumida por *Mlle. Descoedres* en el cuadro siguiente:

(1) Mlle. de Morsier: «Que deviennent les élèves qui sont sortis des classes d'anormaux?» (*Arch. de Psychol.*, 1915.)

(2) Goddard: *Feeble-Mindedness*. Nueva York, 1914, pág. 581.

(1) Binet y Simon: *Les enfants anormaux*. París, 1907; pág. 169.

Edad mental.	CAPACIDAD INDUSTRIAL	Grado.	
Menos de 1 año.	a), Inútil por completo; b), puede andar; c), tiene mirada voluntaria.	Profundo.	Idiota.
1 año.	Come solo; pero cualquier cosa.	Medio.	
2 años.	Distingue lo que debe o no debe comer.	Ligero.	
3 años.	No trabaja. Juega un poco.	Profundo.	Imbécil.
4 años.	Trata de ayudar.		
5 años.	Ejecuta trabajos muy fáciles.	Medio.	
6 años.	Trabajos algo más difíciles. Lava la vajilla.	Ligero.	
7 años.	Encargos fáciles en la casa. Limpia el polvo.		
8 años.	Hace encargos. Hace las camas.	Profundo.	
9 años.	Trabajo más difícil. Barre. Remiendos. Coloca ladrillos. Limpia el cuarto de baño.		Débil.
10 años.	Ayuda útil en el asilo. Trabajo rutinario.	Medio.	
11 años.	Trabajo más complicado con inspección ocasional.		
12 años.	Trabajo a la máquina. Cuida de animales. No necesita inspección para el trabajo rutinario. Incapaz de iniciativa.	Ligero.	

En la actual guerra, en la que se han puesto a contribución todas las energías de cada país, han figurado como soldados excelentes algunos antiguos discípulos de escuelas especiales, y se citan casos de notable comportamiento (ascensos a cabos); hecho nada chocante, si se tiene en cuenta que el guerrear es una actividad que no exige gran capacidad intelectual (1).

Trataremos, por último, del problema del rendimiento escolar en lo que se refiere a la educación de los niños epilépticos. Como es sabido, la epilepsia infantil, cuando los ataques se hacen frecuentes, va produciendo lentamente un debilitamiento

intelectual que conduce a la demencia completa (demencia epiléptica). Los maestros de estos niños observan progresos pedagógicos rápidos en un principio; pero todos sus esfuerzos se estrellan más tarde contra el déficit mental progresivo. ¿Qué utilidad tiene, pues, dice *Binet*, el fatigar a estos desgraciados haciéndoles comprender los diversos problemas de la instrucción? Nada más razonable que esta atrevida conclusión. Nosotros creemos que cuando el tratamiento médico e higiénico no consiga reducir mucho o suprimir los ataques epilépticos en estos niños, debe abandonarse todo esfuerzo pedagógico y reducir la educación a las simples ocupaciones.

NOTA ACERCA DE LAS CORRIENTES DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL,
por el Profesor D. Juan Vicente Viqueira,
Catedrático del Instituto general y técnico
de Santiago.

ORIENTACIÓN.—El problema que vamos a estudiar podría concretarse en la fórmula kantiana. ¿Cómo es posible la Psicología? Hoy, después del gran avance dado por esta rama del saber humano, comienzan los psicólogos a preguntarse de nuevo con insistencia qué solución hemos de dar al problema que nos ocupa. Sobre el asunto a que nos referimos, se han escrito numerosos trabajos. Estudiamos las soluciones presentadas en ellos agrupadas en corrientes capitales (1).

Claro es que la Psicología sigue resolviendo sus problemas concretos. Una infinidad de trabajos de detalle se publican que son influidos por las concepciones generales, y que influyen de nuevo en éstas. Alemania se ha mostrado, en la segunda mitad del siglo XIX, con una producción grande referente a los sistemas generales. Mas no ha tenido la exclusiva, y esto lo vemos sólo al recordar el nombre de W. James. De todos modos, sería el absurdo más grande suponer que la única Psicol-

(1) Eltes: «Ungarisches Hilfsschüler im Krieg». (*Die Hilfsschule*, Octubre 1915.)

(1) Los trabajos acerca de cuestiones generales, se indicarán al hablar de las diferentes corrientes de la Psicología.

gía actualmente existente es la alemana, como lo hacen muchos. Recordemos lo que se debe en Psicología a psicólogos como A. Binet, creador de la Psicología individual, iniciador de la Psicología del testimonio y del pensamiento, introductor del enlace de los métodos introspectivos y experimentales. A Mosso debemos el estudio del sueño, de la fatiga y la elaboración de los métodos de expresión (el ergógrafo y el pletismógrafo). El norteamericano Cattell fué el introductor de los *Tests mentales*, y su compatriota Stratton, con sus experimentos acerca del espacio y de la personalidad, ha llegado a ocupar un puesto de honor en la Psicología actual. No hay ciencia nacional, sino solamente ciencia. Somos deudores en Psicología a Francia, Inglaterra, Italia, América, tanto o más que a Alemania, sumida hoy en un nuevo escolasticismo.

Otra idea corriente, sobre todo entre los que se dedican a la Filosofía, conviene disipar. Se asegura que la Psicología se halla en decadencia, o que ha de tomar una forma distinta de la actual. Claro es que, como toda ciencia cambia constantemente; mas no por eso ha de renegar de su pasado. Para el que está un poco al corriente de la producción psicológica, parece esto como un absurdo. El país donde existe hoy el más grande interés por la Psicología, parece ser los Estados Unidos de América. Allí, en los últimos años, por lo menos, se han duplicado los laboratorios de Psicología, y ésta es reconocida como una ciencia independiente en la Universidad. Hace 10 años, sólo cuatro establecimientos universitarios reconocían a la Psicología como una ciencia particular. Hoy lo hacen 35 (1). En el año de 1915 se ha realizado en este sentido un gran progreso; las publicaciones de Psicología son numerosísimas, y las de Psicología aplicada y Ciencias afines crecen de día en día. Este surgir de nuevas publicaciones psico-

lógicas es prueba palmaria de la vitalidad de la Psicología y de sus futuras y útiles aplicaciones (1). Enlazando con lo anterior, ponemos de relieve otro hecho fundamental, que prueba la vitalidad de la ciencia psicológica, a saber: el intento de llevar la psicología a la práctica, de aplicarla. Hagamos notar solamente que el vigor con que ahora se presenta este intento no ha existido nunca, y que los resultados obtenidos son de gran importancia.

Conviene señalar el origen de las diversas corrientes antes de entrar en su estudio. Me refiero al origen en el objeto, y no al origen histórico, que no interesa ahora exponer. Naturalmente que hemos de suponer la historia que nos garantiza una unidad de interés y de dirección. Para todos hay un mismo objeto que investigar en la Psicología, pues sería absurdo negar la vida de conciencia; pero se trata de entenderla y aplicarla, y aquí se orientan los psicólogos de modos distintos. La raíz de la diversidad está en la consideración de la vida mental misma, en el modo de ser que se supone en ella. Las diferencias metodológicas son secundarias y dependen de aquélla, ya que por método entendemos el procedimiento para lograr el conocimiento de una determinada esfera de la realidad o de toda ella. El procedimiento, por lo tanto, ha de variar según el objeto que se ha de conocer. El método de Psicología, como veremos más adelante, variará en las diversas corrientes, según el concepto que se tenga de la vida de conciencia.

La vida del espíritu puede considerarse de diversos modos. A cada consideración distinta, corresponde una tendencia distinta en la Psicología. He aquí los diversos modos posibles de considerar la conciencia.

(1) Revistas psicológicas americanas son las que siguen: *American Journal of Psychology*, *Psychological Review*, *Psychological Bulletin*, *Psychological Monographs*, *Archiv of Psychology*, *Journal of Philosophical Psychology*, *California Studies*. De Psicología aplicada: *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Animal Behaviour*, *Monograph Series*, *Journal of Religious Psychology*, *Psychological Clinic*, *Journal of Abnormal Psychology*, *Journal of Philosophy*, *Psychology and Scientific method*, *Journal of Race development*, *Psychoanalytic Review*, *Journal of experimental Psychology*.

(1) Véase: Ruckmich, «The Last Decade of Psychology». *Psychological Bulletin*, Marzo, 15-1916.

Tikchener. «The Problems of Experimental Psychology». *American Journal of Psychology*, 1905. 16. 211.

I. Como dependiente de la naturaleza física, es decir, de la estructura anatómica del sujeto y de la vida fisiológica de éste.

II. Como una segunda naturaleza física.

III. Como una esfera propia de la realidad.

IV. Como la totalidad de la realidad.

V. Como la expansión de un YO.

LA CONCIENCIA COMO DEPENDIENTE DE LA NATURALEZA.—MATERIALISMO, ENERGETISMO, EPIFENOMENISMO.—PSICOLOGÍA DE LA CONDUCTA.—Cuando se considera a la *materia*, o bien a la *realidad física*, como lo dado sin más y en sí, o por lo menos, como único asequible a la investigación científica, se va a parar al punto de vista de que nos ocuparemos ahora. Según el tipo de consideración que se tome, surgen diferentes posiciones, que exponemos a continuación, pasando de las más primitivas a las más complejas y valiosas.

A) *Materialismo*.—Apenas quedan ya hoy restos aislados de esta corriente. Se han presentado distintos tipos en la historia del pensamiento humano. En Demócrito y Lucrecio hallamos el materialismo dualista. Para ambos pensadores, la materia que constituye el espíritu es una materia más fina, más sutil que la que constituye el cuerpo. La forma monista del materialismo aparece con Hobbes, para quien toda realidad es movimiento, y en resumen materia. Este materialismo ha sido desarrollado en el siglo XVIII por Lamettrie y d'Holbach. A mediados del siglo XIX aparece el materialismo en Alemania con Buchner, Vogt, etc. Hoy día, el único representante que merezca ser citado es el naturalista alemán Haeckel.

El materialismo tiene como raíz una falta de sentido psicológico. No intenta penetrar y analizar la conciencia, que se muestra como diversa de la materia y con su propia ley. Por otra parte, nace de una falta de cultura filosófica en general, pues es un problema, superado ya en la filosofía europea. Recordemos lo repetidamente que su crítica ha sido hecha.

B) *Energetismo*.—En el siglo XIX se ha verificado un gran cambio en la concepción del mundo físico. Ostwald ha hablado, en un Congreso de Física, de la muerte del materialismo, pero sólo para convertir la materia en energía. La energía es para él el substrato permanente y transformable de los fenómenos naturales, que se puede expresar en cantidades numéricas. Una de las formas de este substrato (energía), es el espíritu.

Del energetismo puede decirse lo mismo que del materialismo, del que, en realidad, no se distingue en nada. Ha habido ensayos psicológicos hechos desde el punto de vista del energetismo, pero su valor es ínfimo.

C) *Epifenomenismo*.—Para esta corriente existe un grupo de fenómenos bien caracterizados en los seres (al menos en algunos): los fenómenos de conciencia. Ahora bien, estos fenómenos no son sino fenómenos dependientes de la vida fisiológica del organismo vivo; son fenómenos superpuestos a otros, epifenómenos. Representante capital de esta corriente psicológica es el sabio francés Th. Ribot, tan conocido por sus numerosas monografías. En Alemania se acerca a su punto de vista el fisiólogo Hering, conocido por sus trabajos acerca de la percepción del espacio y del color (1).

A los epifenomenistas se les ha dicho que debe parecerles inexplicable la aparición de la conciencia en la evolución natural, ya que no tiene en sí un valor sustantivo. Su punto de vista está en desacuerdo, con su análisis psicológico (toda Psicología sería Fisiología) y con los principios de las teorías evolucionistas.

D) *La Psicología de la conducta*.—La última corriente del grupo que examinamos ha sido la Psicología de la conducta, surgida recientemente en América del Norte. Según los que sostienen este punto de vista, sólo podemos estudiar la conducta del ser de conciencia, no sus contenidos de conciencia, que, naturalmente, se

(1) Ribot: «Les maladies de la personnalité», 1885. Hering: «Ueber das Gedächtniss», 1877.

suponen. La conducta se explica de un modo fisiológico (1).

LA PSIQUIS COMO UNA SEGUNDA NATURALEZA.—ASOCIACIONISMO.—LA PSICOLOGÍA FISIOLÓGICA.—Lo común a las corrientes que agrupamos bajo este epígrafe, es que consideran al espíritu en lo esencial como naturaleza y creen que es explicable del mismo modo que ésta. Para su investigación nos hemos de valer, pues, de los mismos medios que emplea la ciencia natural; a saber, de la observación y del experimento. Pero, sin embargo, se garantiza la independencia y la propia existencia de la psiquis, ya que se la considera como un dominio de la experiencia. Consideramos ahora las dos grandes corrientes dentro del grupo.

A) *Asociacionismo*.—Su nombre viene de que intenta explicar la vida total de la conciencia, mediante la asociación de ideas, hallada en el estudio de la memoria. Esta doctrina no necesita que entremos en detalles ahora, por ser, generalmente, conocida. Sus representantes capitales en el pasado fueron Hume y St. Mill. Hoy día se halla en baja, y sólo encontramos psicólogos secundarios que las sostienen. Entre ellos, el más importante es el alemán Ziehen (2).

El gran obstáculo que se opone al asociacionismo, es que una infinidad de procesos mentales no pueden explicarse por las leyes de la asociación. Las corrientes que bosquejaremos en este artículo lo mostrarán.

B) *La Psicología fisiológica*.—Una segunda posición en esta corriente ha sido representada por la Psicología fisiológica. Precursores de ella fueron físicos como

Helmholtz, y filósofos, como Fechner, a los que hay que añadir los fisiólogos, por ejemplo, Weber. Dos notas distinguen esta corriente del asociacionismo. Por una parte, como veremos, amplía el concepto de la asociación; por otra, lo restringe, considerando que no todo se puede explicar mediante ella en la conciencia. De común tiene con el asociacionismo el querer proceder en la Psicología de un modo análogo a la ciencia natural. La Psicología fisiológica está representada del modo más ilustre por W. Wundt, quien sistematizó los múltiples esfuerzos hechos por sus antecesores en este sentido. Tomamos, pues, como tipo de la Psicología fisiológica las teorías de Wundt, y las exponemos a continuación.

La Psicología es ciencia de la experiencia inmediata. La total realidad (experiencia) nos ofrece dos esferas: la del espíritu y la de la naturaleza. A ellas corresponden dos grandes grupos de ciencias: las ciencias del espíritu y las ciencias de la naturaleza. La ciencia fundamental del espíritu es la Psicología, y los métodos y esencia de ésta los hallamos en las restantes ciencias del espíritu. Qué quiere decir que la Psicología es ciencia de la experiencia inmediata, es lo que ha de determinarse ahora. En cada sujeto es donde hallamos el fondo de la realidad del sujeto, y lo hallamos inmediatamente dado, pues el sujeto sabe sin medio alguno de su vida, y se experimenta. Esta experiencia, tal como se da inmediatamente, es el objeto de la Psicología. También la ciencia de la naturaleza parte de la experiencia, y, en realidad, de la misma experiencia, que estudia la Psicología; pero no la toma tal como se le da, sino que la transforma y la interpreta para llegar al conocimiento del objeto. La experiencia, pues, de la ciencia natural es mediata. Tomemos un ejemplo. Toda la vida mental no nos ofrece este problema, sino sólo la percepción. Un rayo de luz es, como tal rayo de luz, tal como se da, asunto de la Psicología. Como algo *en sí*, es asunto de la Física; pero sólo llegamos a saber lo que es este rayo de luz mediante la elaboración de la

(1) B. H. Bode, «Psychology and Behaviour», *Psychol. Rev.*, 1914, 21, 46.—J. B. Watson, «Psychology as the Behaviorist Views it», *Psychol. Rev.*, 1903, 20, 163.—Titchener, «Psychology as the Behaviorist Views it Proces», American Philosophical Society, 1914, 53, 4.—J. R. Marshall, *Journal of Philosophical Psychology*, 1913, 10, 710.—J. B. Watson, *Behaviour an Introduction to comparative Psychology*, 1914.—K. Dunlap, «The Case Against Introspection», *Psychol. Rev.*, 1912, 19, 412.

(2) A. Bain, «The Sciences and the Intellect, 1855. «The Emotions and the Will, 1859.—«Ziehen Psychology». (Trad. española.)—Por lo conocidas, no se citan las obras de Hume y St. Mill.

experiencia en que el rayo se nos presenta. La distinción del objeto de la Psicología y la ciencia natural es posible, según Wundt, porque en un acto del conocer hallamos una diferencia radical de conciencia, a saber: por un lado, el sujeto que conoce; por otro, el objeto que es conocido. En resumen: lo radical es el espíritu; la naturaleza es una forma de éste.

Hechos, fenómenos mentales, no *cosas* de la mente. El contenido de esta experiencia inmediata no consta de realidades permanentes, sino de algo inconstante, que surge y que pasa, de fenómenos. El ser del espíritu es su fluir. Hasta la percepción, que ofrece, por su sujeción al objeto, una mayor constancia es, según lo muestra el análisis, un proceso.

Wundt considera que la Psicología tiene como tarea el buscar los elementos de la vida mental, el hallar sus enlaces, el explicar las leyes en virtud de las que éstos surgen.

Incluye, pues, esta concepción de la tarea de la Psicología una química mental y una causalidad psíquica. Wundt supone últimos elementos mentales (sentimientos y sensaciones), que en su combinación (fusión, asociación) forman toda la vida mental, que se ofrece, pues, como una jerarquía, y que obedece a determinados principios causales. Es un mérito el haber acentuado la independencia del sentimiento y de la vida lógica del espíritu; pero quizá, como veremos, podía irse más allá en esta tarea de emancipación de la vida mental. Si la vida mental supone una causalidad, es porque toda ciencia de fenómenos consiste en el estudio del enlace causal de éstos, que tiene su base en el principio de razón suficiente. Desde este punto de vista, resulta inútil el concepto tradicional de un alma sustancia. Nos basta que el alma sea el enlace actual de los fenómenos psíquicos, la experiencia inmediata (concepto actualista del alma). Hay principios causales del espíritu, según Wundt; pero éstos no son los mismos que los de la naturaleza, aunque sí análogos. La naturaleza forma un mundo cerrado en sí, donde el espíritu no tiene parte. Éste

es, para su explicación, independiente, y entre naturaleza y espíritu existe sólo un paralelismo, que suponemos (paralelismo psicofísico, como principio heurístico), siendo así claro que el espíritu puede tener propias leyes. Los principios causales del espíritu son supuestos para explicar las leyes causales, y son, pues, leyes generalísimas. En Psicología existen los siguientes principios:

a) Principio de las resultantes psíquicas, que dice: los productos mentales no son explicables por las propiedades de los elementos que los componen y tienen propiedades que éstos no tenían.

b) El principio del crecimiento de la energía psíquica, que dice: la energía psíquica no se conserva, sino que aumenta.

c) El principio de la Heterogonia de los fines, que dice: todo medio puede pasar a ser un fin.

El método experimental. — Wundt ha sido el sistematizador del método experimental psicológico. Él mismo fué un experimentador infatigable. La Psicología puede emplear la observación y el experimento; pero es del último de quien tiene más que esperar. Que es posible el experimento, es de toda evidencia, pues son los mismos los fenómenos con que experimenta el físico y el psicólogo, y por otra parte, el paralelismo de que hemos hablado nos permite aplicarlo a otras esferas (experimento aplicado a los sentimientos, a la voluntad, etc.).

Apercepción. — Las operaciones lógicas no encajaban en el molde de la Psicología asociacionista. Wundt considera que no son meros procesos de asociación, y que en ellos hay una determinada finalidad, que supone una dirección determinada de la atención. Los llama por eso operaciones aperceptivas, y los procesos que los integran en su totalidad, apercepción.

La Psicología de los pueblos. — Hay para Wundt una conciencia colectiva nacida por las relaciones mentales de unos individuos con otros, y que explica la génesis de las funciones superiores. De ellas se ocupa la Psicología de los pueblos.

Wundt ha creado, sobre todo en Ale-

mania, una numerosa escuela. Entre sus discípulos se hallan Meumann, Lipps y Wirth (1).

La conciencia como una esfera propia de la realidad.—Lo común a las corrientes de este grupo es señalar la *originalidad* de lo psíquico, aunque por distintos caminos. Para todas, pues, es preciso señalar una dirección a la investigación psicológica, que no la haga estéril, confundiendo la conciencia con la naturaleza. El método experimental podrá ser admitido, pero de un modo distinto de como lo fué en las corrientes antes bosquejadas. Dentro de este grupo se presentan, pues, corrientes diversas. La independencia de lo psíquico se considera de varios modos, e influyen en esta consideración especulaciones filosóficas, y no sólo la investigación de la conciencia. Sin embargo, hay notables excepciones, como la de W. James. Se puede, pues, proceder en el problema que nos interesa de muy diversos modos. Para unos se afirma el carácter de lo psíquico en su propia fluidez, cualidad, etc. James ha sido el representante de dicho punto de vista. No es preciso para llegar a él más que de un fino espíritu de observación. La concepción de la psiquis se enlaza con una concepción metafísica de lo originario en Bergson y Munsterberg. La concepción de la conciencia se halla dada por una característica de la conciencia misma, sin comprometer una concepción metafísica, pero sí una solución de la teoría del conocimiento. Para Th. Lipps es este el caso. Otros hallan el último fondo de la realidad en la evolución de la conciencia (Dilthey). La cuestión de los métodos es, dentro del grupo de que nos ocupamos, oscilante. Cuando se trata de psicólogos profesionales, como James y Munsterberg y Lipps, según la formación de cada uno de ellos, los métodos experimentales se han aplicado o no se han aplicado; pero nunca se han rechazado to-

talmente. La razón es que, sea la que sea, la conciencia, es preciso reconocer su relación con el organismo vivo.

Preferimos para la exposición no seguir el punto de vista empleado hasta ahora. Ya que en la Psicología fisiológica es la dominante hoy día, expondremos las corrientes del grupo que ahora nos ocupa como críticas de ella, partiendo de las más benévolas para llegar a las más radicales. No nos hallamos aquí ante sistemas de la fijeza de los bosquejados en los grupos anteriores, sino más bien de ensayos y tentativas; de aquí que para designarlos nos valgamos del nombre de sus autores.

A) *La psiquis es lo no identificable* (Munsterberg). El objeto de la Psicología es para este pensador lo que no puede identificarse, lo subjetivo. Lo subjetivo es, pues, lo que llamamos mental, espiritual, es lo que no puede ser considerado al modo de un objeto. El Yo primario, la conciencia primaria, la experiencia pura, no es, de ningún modo, objeto, y por eso no es conocida, sino experimentada. Al hacerse objeto, obedece sólo al principio de identidad, y así, lo idéntico, es lo objetivo. En este proceso lógico surge el objeto; pero queda un residuo, y este residuo es aquello de que se ocupa la Psicología. De aquí deriva la estructura de la Psicología de Munsterberg. Ya que lo psíquico no puede ser construido según las categorías de sustancias, causalidad, etc., es preciso hallar un modo de hacer accesible al conocimiento científico el hecho de conciencia. Esto lo intenta basándose en que la fisiología ofrece un medio de objetivar la vida mental. La causalidad fisiológica puede servirnos para interpretar la vida del espíritu. Lo psíquico se da en constante relación con lo físico. Sólo por esto podemos construir una Psicología.

Consecuencia importantísima de lo anterior es que el Yo real, con el que tenemos que ver en la vida práctica, no puede ser fundamentado más que por exigencias éticas. Nada de él nos dice la Psicología. Ésta no puede ser la base de las ciencias del espíritu. En contradicción con sus afirmaciones teóricas, Munsterberg acaba de

(1) La obra capital de Wundt es su Psicología fisiológica en tres tomos *Grundzuge physiologischen Psychologie*. Resumen de ésta es su Psicología traducida al castellano (*Grundriss der Psychologie*). Meumann: *Experimentelle Pädagogik*. Wirth: *Psychophysik*, 1912.

publicar la obra más extensa hasta el día de Psicología aplicada. Para esto ha tenido que hacer una diferencia entre una Psicología de experiencia inmediata, que trata de entender y no explicar, y una Psicología causal, que trata de explicar. Ya vemos aquí qué difícil es mantenerse en el punto de vista indicado.

Munsterberg es uno de los más acérrimos enemigos de la suposición de que la conciencia puede ser estimada como cantidad. La ciencia natural dispone de dos procedimientos para la ordenación de la multiplicidad de los fenómenos: el cuantitativo y el cualitativo. Por el cualitativo se disponen los objetos en series (diferencias cualitativas), y tales series llegan a un sistema completo de la diversidad de los fenómenos. Este es el procedimiento de la ciencia descriptiva de la naturaleza. Por el procedimiento cuantitativo, los fenómenos se consideran sólo bajo el aspecto de la cantidad, en ser partes de un todo y un todo con partes. Así procede la Física, y así procede la Química. Este segundo procedimiento nace de diferentes motivos, que tienen su origen en exigencias que presentan los objetos mismos. Se trata con él de suprimir toda contradicción lógica, y, al mismo tiempo, de simplificar y conservar el valor objetivo a las leyes naturales. Según esto, lo psíquico no podrá ser medido. Ya en la observación directa se nos ofrecen los procedimientos psíquicos de modo que no podemos considerarlos, como todos, divisibles. No tiene sentido decir que una sensación está contenida en otra, o es doble que otra. Podríamos, sin embargo, suponer partes, a modo de átomos psíquicos; pero dichas partes se confundirían, ya que los átomos físicos se diferencian sólo por sus cualidades especiales. Toda medida necesita de universalidad y permanencia, y esto no lo hallamos en la vida mental. Podemos llamar a lo que se mide cantidad. La cualidad sería todo lo restante. Así, será posible afirmar que la conciencia es sólo cualidad, y sus diferentes aspectos, aspectos cualitativos (1).

(1) *Grundzuge der Psychologie*, tomo I. — *Die Psychotechnik*, 1914.

B) La Psicología, ciencia del contenido (Th. Lipps). — Contenido y objeto, dice determinadamente Lipps, *esse* no es *percipi*, como pensaba Berkeley, y todo el psicologismo. Hay en todo contenido de conciencia un objeto, que se manifiesta de un modo vario y múltiple en él. Este último, el objeto, es el *esse*. El *percipi* queda reducido al fenómeno de conciencia. El contenido y el objeto se hallan en la experiencia misma en cada momento. El árbol que veo ante mí, dice Lipps en un ejemplo, es una planta de cierto tipo, y que se ha desarrollado de una semilla, según ciertas leyes, cuyos antepasados han existido en alguna selva de Oceanía o América. Nada más contradictorio que afirmar, pues, que el árbol es un complejo de sensaciones, y tiene sentido pensar al objeto en sí independiente de la sensación. Pero lo anterior no quiere decir que el objeto sea algo trascendente. El objeto es algo espiritual; pero no del mismo modo que lo es el contenido. Mientras el contenido es lo constituyente de la conciencia individual, el objeto es el espíritu general, simplemente el espíritu (Geist). Como diría un hegeliano, el espíritu que constituye el objeto, es el espíritu absoluto. Es evidente que la Psicología se ocupa sólo del contenido.

La Psicología necesita de un alma sustancial. El primer paso que damos en Psicología es la afirmación de las conciencias individuales. Es preciso, pues, considerar qué hace la multiplicidad de los individuos. Indudablemente no está condicionada por la cualidad, pues dos conciencias idénticas han de ser dos conciencias necesariamente. No encontramos más principio de individualización que el espacio. Son dos conciencias distintas, porque se hallan distintamente situadas en el espacio. Si esto sucede, no podemos menos de referirlas a un substrato, a una sustancia. Admitido esto, nacen necesariamente todos los conceptos capitales de la Psicología. Puesto que el substrato a que nos referimos (alma) se halla de algún modo en relación con el mundo exterior, surge la sensación, y ésta deja una huella (representación). La aso-

ciación es el lazo existente entre ambas. No podemos asegurar que el substrato de que se habla sea el cerebro. Alma y cerebro son conceptos distintos. El uno ha surgido para explicar la conciencia individual; el otro, para explicar ciertas funciones del organismo. Quizá coincidan, como parece demostrarlo la correlatividad de la experiencia. De todos modos, podemos fijar que la afirmación del alma, por parte de Lipps, trae en su Psicología el uso immoderado de lo inconsciente, que salva al psicólogo de todo apuro.

La conciencia de los otros. Introyección (Einfühlung).—Exponemos a continuación una de las teorías más famosas de Lipps. La conciencia de los otros no es conocida, sino sentida. Se pretende, en general, que llegamos a la afirmación de la conciencia de los otros mediante un razonamiento de analogía. Esto es falso. La conciencia no se halla relacionada con los movimientos del cuerpo, como el fuego con el humo. En mi percepción de un individuo humano, no será a la vez la conciencia del movimiento que el otro tiene, y su movimiento. La conciencia la pongo, la introduzco Yo de un modo instintivo en el movimiento en que se expresa.

La introspección como método de la Psicología.—Si la Psicología emplea lo inconsciente para hallar en él su explicación, parte de lo consciente. La naturaleza mudable y profunda de éste le impide, las más de las veces, emplear el experimento. La Psicología se ha de valer, por lo tanto, sobre todo de la introspección. En esto se ha hecho acreedora de elogio la labor de Lipps. Sus análisis de conciencia han sido penetrantes y hábiles. Sin embargo, su Psicología es excesivamente constructiva (1).

(Concluirá.)

(1) *Die Grundtatsachen der Bewusstseins*, 1883.—*Leitfaden der Psychologie*, 1903.—*Inhalt und Gegenstand*, 1905.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

MARZO

El sueño y el despertar de los Estados Unidos, por C. Cestre.—La primitiva neutralidad y abstención de Norte América estaba conforme con la tradición de su historia. Fundada por colonos que huían de la persecución religiosa, debiendo su independencia a la lucha contra la opresión continental, consagrada por los sueños de los utopistas como la tierra de elección de la libertad, América ha conservado en el fondo de su alma la desconfianza hacia el Antiguo Mundo. La doctrina de Monroe, de origen sentimental y político a la vez, excluye la intervención de los americanos en Europa, así como la intervención de los europeos en América. Hacia 1850, podía parecer suficiente esta prohibición para conservar la América su autonomía moral y permitirle realizar su destino, libre de las fatalidades históricas que pesan sobre las antiguas naciones. El aspecto del mundo ha cambiado desde entonces. Le ha ocurrido a América, a consecuencia de los armamentos navales, lo que a Inglaterra hace 60 años con ocasión de los primeros desenvolvimientos de la navegación a vapor. En aquella época, un ministro inglés pudo decir: «Se ha echado un puente sobre la Mancha». Hoy es el Atlántico el que se ha convertido en un brazo de mar.—Pero al principio de la guerra, América no sentía temor y se complacía en su seguridad. Se sentía *aparte* en el mundo y poco dispuesta a abrirse a la idea de solidaridad. Pero se ha ido elaborando una evolución en el espíritu americano, y el entusiasmo que el solo nombre de Francia ha llegado a provocar en los Estados Unidos, es una de las victorias morales que más enorgullecen a Francia. Pero Alemania conserva aún cierto influjo en la opinión mediante los germano-americanos. La actitud de este elemento importante de la población americana es lo que procura, principalmente, dilucidar este artículo.

El esfuerzo y el interés, por Ch. Chabot.—El papel que desempeña el esfuerzo y el que desempeña el interés en la educación y su relación mutua, es un problema muy actual, porque es esencial, no porque sea nuevo; hace tiempo que está planteado con este o con otro nombre, pero como todas las cuestiones de pedagogía o de filosofía, teórica o práctica, son renovadas por cada uno de los grandes movimientos de ideas. El pragmatismo no podía dejar, a su vez, de tratarla y de ofrecer su solución como una gran novedad. Este artículo se ocupa de cuatro volúmenes que se refieren, si no a la misma doctrina, al menos a la misma dirección del pensamiento, y de los cuales cada uno propone su tesis como una revolución pedagógica. En vísperas, indudablemente, de una honda revolución pedagógica, en la que será necesario, más que nunca, utilizar todos los recursos nacionales, estas tesis se ofrecen como estímulos para reflexionar sobre estos problemas.—*Les nouvelles méthodes d'éducation*, que analiza M. Wilbois en su libro (París, Alcan, 1914) son, en suma, los de *l'Ecole des Roches*, fundada por Demolins, y inspirados, como es bien sabido, en los que se emplean en los colegios ingleses: estos métodos no se aplican sino en la segunda enseñanza, más precisamente en la formación de las clases directoras de una sociedad moderna esencialmente industrial. Este libro se ocupa sólo de la parte verdaderamente nueva; es decir, de la educación de la voluntad y del sentimiento. Estos métodos se inspiran, a la vez, en un pragmatismo inglés y en la sociología de Le Play. Es bien conocido el régimen de internado de los grandes colegios ingleses. Reformados sucesivamente por Arnold, Reddie y Badley, reparte los alumnos entre «casas» separadas, que reúnen niños de todas las edades y de los cuales cada uno se confía a un profesor. En cada casa, bajo la autoridad de este «tutor», los alumnos mayores, monitores escogidos, ejercen la autoridad sobre sus camaradas en todos los detalles de la vida, lo mismo en la sala de trabajo, que en el dormitorio, que en el campo de juego.—La educación debe pre-

parar al niño por la tradición en vista del progreso. Para formar la voluntad de los hombres modernos, los ingleses deben servir de modelos a Francia, porque su régimen social está más avanzado; en educación, Francia es solamente la inspiradora; mientras que Inglaterra es la ejecutante. El niño se educa por el juego (teoría de Groos y de Claparède), aislado en la *Nursery* o el *Kindergarten*. La edad ingrata implica un adiestramiento dirigido por una autoridad. Pero la autoridad debe obtener el consentimiento ganando el interés; y el adiestramiento debe poner el automatismo al servicio de la libertad. M. Wilbois, que se apoya aquí en William James, está dispuesto a forzar la naturaleza un poco más que él, pero siempre en un régimen de paz y de confianza. Con la adolescencia es menester otra línea de conducta y confiar funciones al niño. La responsabilidad, que es la gran educadora, se organiza aquí con más precisión.—A la cuestión del esfuerzo ha consagrado G. Demeny un volumen —*L'Education de l'Effort*. Alcan, 1914— en el que lo estudia como psicólogo y como fisiólogo, aun cuando también es el problema filosófico y moral el que plantea. El esfuerzo, dice, es la vida misma, y también el medio que lleva a la vida más elevada y más bella, que es orden y armonía. No se llega a él sino siendo armónico, medurado, consciente, inteligente y bien rimado. La teoría se aplica, sobre todo, a la educación física en la que es grande la competencia de M. Demeny y el ardor con que trabaja por desterrar la gimnasia rígida y por definir y propagar un método francés de educación general del movimiento. Protesta contra las actitudes convencionales que preparan, según se dice, a la vida, por la mecánica y el automatismo. De acuerdo con la verdad fisiológica y psicológica, hace comprender que todo movimiento interesa al cuerpo entero, que, normalmente, el movimiento se prolonga como una ondulación y que el esfuerzo normal bien dirigido se traduce en resultados útiles. A los procedimientos de un atletismo pedante que se toma como un fin, no como un medio, y que no es asequible a

todos los niños ni, sobre todo, a los que estudian, es preciso sustituir los ejercicios naturales (marcha, carrera, salto, etcétera) y los deportes. Pero se cubrirá el artificio de concursos y exámenes. Lo que es preciso adquirir no es el talento limitado del especialista, sino la cultura general, la euritmia de un organismo apto para todos los esfuerzos. Lo importante es, pues, la cualidad, la dirección del esfuerzo. M. Demeny muestra cómo se adquieren, mediante la atención voluntaria, la adaptación progresiva, la seguridad, la economía y la flexibilidad de los movimientos, sea en las acciones naturales, sea en el manejo de herramientas e instrumentos. La ciencia es, pues, la que explica el valor del esfuerzo bien dirigido.—*L'Ecole et l'Enfant*, de John Dewey, traducida por L. S. Pidoux. Neuchâtel. — París, 1913, es una reunión de cuatro estudios, de los cuales el primero tiene, precisamente, por título el de este artículo: el interés y el esfuerzo. Cada uno de estos dos principios es sostenido por una escuela que lo opone a la otra. La una acusa el esfuerzo de hacer trabajar al niño a «contrapelo», de sustituir con el aburrimiento la atención espontánea, el verdadero interés por un interés viciado y egoísta, de formar máquinas, no voluntades. La otra reprocha a la teoría del interés el preparar mal al niño para la seriedad de la vida, de debilitar la personalidad habituándola a la diversión, de formar niños mimados, que serán luego voluntades impotentes, y de falsear el espíritu enmascarando la verdad con acuerdos artificiales: por el esfuerzo es como debe enseñarse a hacer frente a la vida. M. Claparède ha puesto de relieve en su prefacio los caracteres esenciales de la pedagogía de Dewey, revolucionaria, psicológica, pragmatista. La ha definido como: 1.º, genética; 2.º, funcional; 3.º, social, de acuerdo con las ideas que él sostiene por su parte. Según él, el método genético es el que resuelve la antinomia entre la libertad y la violencia; el método funcional es el que, renunciando al esfuerzo fatigoso, conduce al niño al trabajo por los medios naturales. Hace de suerte que las materias vienen

por sí mismas a engranarse en el cortejo de sus necesidades, deseos e intereses; por eso coloca en el centro el trabajo manual, como lo hace Kerschenstenier y, sobre todo, el pedagogo holandés Sighart.— Esta tesis la ha difundido frecuentemente y con ardor M. Claparède, en particular en su folleto sobre *Un Institut des Sciences de l'Education*, en un artículo sobre *La conception fonctionnelle de l'éducation* y en su *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*. Insiste en ella en la quinta edición de este libro excelente, cada edición más importante, más documentado, más precioso. Los problemas están claramente planteados en el capítulo II. La psicología funcional busca el porqué de cada actividad mental, su significación y la del conjunto, cuyo conocimiento es esencial a una empresa práctica. ¿Qué significa la necesidad del juego? ¿Cómo estimular el deseo de aprender, el interés, no ya superficial y accidental, sino profundo? ¿Será preciso dejar al niño vivir libremente al presente, confiando a su naturaleza todo progreso? ¿Será preciso impulsarle, interviniendo, a superarse a sí mismo; es decir, será preciso adaptarse a su estado presente o tratarle como más avanzado, para excitarle a avanzar? ¿En qué medida el ejercicio es un agente de la génesis, de la evolución natural, y puede llevar a sobrepujarla? ¿Qué vale la cultura formal, es decir, independiente de los objetos, la gimnasia del espíritu. ¿Y vale tanto cuanto más aburrida y difícil sea? ¿Es preciso, por el contrario, referir el trabajo mental a necesidades actuales, a problemas de acción? ¿Cómo hacer penetrar en el espíritu de un niño un saber que resume experiencias del adulto, pero que no tiene ninguna relación con su experiencia actual? ¿Cómo desenvolver el carácter y la voluntad? El celo de un escolar ¿es la causa o el efecto de su aptitud para tal rama de estudios? He aquí los puntos de interrogación. Para Claparède, «el niño debe ser interpretado por sí mismo», usando una fórmula de Irving King, no referido o asimilado al adulto. Por ejemplo: el niño piensa, no razona. Al menos, la actividad,

en él, como en el adulto, «tiene por fin satisfacer sus necesidades, que son, en último resorte, el sostenimiento de la vida, la extensión y la afirmación de la personalidad, la realización de sí mismo». Es preciso, pues, encontrar las necesidades del niño y ofrecerle circunstancias favorables. Pero, ¿por qué no nacemos adultos, como lo desearía un Malebranche? ¿No tiene la infancia su razón de ser? ¿Para qué sirve? Sirve para adquirir la experiencia de la vida. El niño es pequeño, no *porque* no es grande, sino para hacerse grande. Debe, pues, desenvolverse por sí mismo. Sus dos medios instintivos son el juego y la imitación. La infancia sirve para jugar y para imitar y para desenvolverse así. Es preciso desenvolverse durante mucho tiempo para llegar a ser un hombre. La precocidad no es siempre un buen signo como se ve en los niños prodigios. Así, la conclusión que se impone en la práctica es la de que la verdadera educación es atractiva; más exactamente, funcional. Volvemos a la oposición de dos tesis. Si la infancia es un *pis-aller*, es preciso reprimir las puerilidades, comprendiendo en ellas el juego, o reducirlas al *mínimum*; y tendrá razón la disciplina rígida del esfuerzo. Se tiene que volver siempre a la misma conclusión; el verdadero trabajo no es la correa o la comida sin apetito, y el estudio aburrido no ofrece ningún provecho, como la comida sin apetito es indigesta. Es preciso despertar un interés completo que sea una necesidad *inmediata*. En resumen, el interés es el que dicta siempre la elección del acto y no un poder misterioso, como el alma, el yo, la voluntad. No es en el fondo sino un caso de acción refleja; todo se explica en nuestro organismo, lentamente modelado por la evolución, como un distribuidor mecánico. Queda por determinar la evolución de los intereses en el niño. Según M. Claparède, va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, pasando por etapas: de adquisición (hasta los doce años), de organización y evaluación (doce a diez y ocho años, de producción (edad adulta). Todo el mundo admite, salvo discusiones de detalle, la idea de este progreso.

La lección de moral a los niños, por A. Piffault.—En la escuela primaria francesa se proporciona la enseñanza de la moral: ésta se esfuerza por conducir al niño a una fórmula precisa de las reglas de la acción, de la que no hay sino una idea inexacta o una intuición confusa y de hacerlas concebir bajo la misma forma inteligible que las leyes de la naturaleza o del lenguaje. Tarea bien delicada y que aparece, a los ojos del principiante erizada de dificultades invencibles. En este artículo se procura, para facilitarla, ofrecer algunas reglas prácticas sencillas, que hagan más asequible la enseñanza moral elemental. La primera de todas es la utilización frecuente e intensa del ejemplo. La segunda, que es preciso preferir los ejemplos que despiertan el entusiasmo a aquellos que suscitan la indignación.

Lo que debe ser una clase, por mademoiselle E. Wust.—Dada la importancia decisiva que ejerce el medio en la educación, un buen maestro debe, aparte de los cuidados que consagra a cada niño en particular, preocuparse de hacer de su clase lo que debe ser toda clase: un medio sano, en el que pueda desenvolverse todo germen bueno, en la que el mal encuentre censuras, y la buena intención, estímulo. Una clase constituye una personalidad moral, hasta tener, generalmente, una norma particular del bien y del mal, una conciencia común, un alma colectiva. Sería preciso que este alma se compusiera de todo lo que hay de mejor en cada niño y en el maestro.

Notas de Inspección.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Bibliografía.

Necrología: Eduardo Petit.—DOMINGO BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LAS CATEGORÍAS DEL DERECHO PÚBLICO (1)

por F. Rivera Pastor.

I. Categoría de la cantidad.

I

Las categorías que corresponden al derecho público son, primordialmente, las de la cantidad, las mismas según las cuales se construye la ciencia del cálculo matemático (2).

El individuo, como el número uno, se piensa en la *unidad*; los grupos y fuerzas sociales, más o menos definidos, se piensan como el número múltiplo, en la *variedad*, y el Estado, como el número infinito, en la *totalidad*.

De igual modo que el principio del cálculo infinitesimal es la ley de la continuidad, debida a Leibniz, según la cual, cada momento de la serie infinita que va de lo infinitamente pequeño a lo infinitamente grande, adquiere sentido y valor, interpretándole en función de la totalidad de la serie, también el principio constitutivo del derecho público, está dado en la ley de esta continuidad social, por cuya virtud, cada momento de la actividad del individuo adquiere significación y valor interpretándole en función de la totalidad humana, de manera que las diferenciales constituídas por la propia unicidad de los individuos, por el microcosmos individual, cuyo fundamento es el fondo impensable de lo infinitamente pequeño (*fundamentum individuationis indiscernibilia*), vengán a integrarse en aquel *macrocosmos* ideal de la totalidad humana, donde se resuelve la variedad omnilateral de las tendencias individuales, inagotable en la efectividad del estado y hecho continuos.

Así, pertenece a la entraña del método, en el derecho público, el postulado propio del Renacimiento y desarrollado por J. J.

Rousseau, de la desvaloración de los grupos y fuerzas sociales que se engendran en el desarrollo de las tendencias intensivas del individuo, conforme al cual carecen aquéllos de propia significación, debiendo ser interpretados y valorados como momentos temporáneos y accidentales del proceso de integración del individuo en el Estado, cuya única posible razón de ser se define en función de la idea del hombre, de aquel individuo grande de Platón, de la totalidad humana, del Hombre o del *sobrehombre* que el Estado representa.

La posición del individuo frente al mundo es objetiva, desinteresada, como en el idealismo de los antiguos griegos, donde la profunda sensibilidad de aquel pueblo penetra en el mundo, llenándole de valor ideal, informándole según unidad y orden, claridad y sistema, convirtiéndole en el cosmos lógico y matemático, donde la actividad genial y creadora de los héroes es una función, por excelencia, natural, vehículo de las leyes del universo; o bien aquella posición es subjetiva e interesada, pragmática, más que práctica, propia del pueblo romano, donde es el individuo como sujeto lo que fundamentalmente interesa; el individuo con su orgullo y su insaciable ambición, los problemas subjéticos del origen, de la esencia y del destino individuales, de la herencia que el individuo recibe de las generaciones, de sus miserias y sus luchas por la dominación en el presente, de sus esperanzas de felicidad, jamás satisfechas, en el porvenir; donde se cifran y encierran los anhelos más íntimos de la sensibilidad, en el mundo supernatural de las antiguas creencias orientales, haciéndose a la sensibilidad más fuerte, pero enajenándola a la vez, en estrecha incompreensión y sorda altivez, de toda solidaridad con los demás hombres y con las hermanas cosas.

Solamente en la posición antiguo-moderna de racionalismo, como dice Dilthey (1), que es, a la vez, la del espíritu griego y la del renovado humanismo del espíritu nue-

(1) Del libro *Lógica de la Libertad*, próximo a publicarse por la casa Beltrán.

(2) Cohen: *Der Infinitesimale Rechnung*, Marburg, 1889.

(1) *Die Weltanschauung und Analysis des Menschen seit Renaissance und Reformation*, Berlín, 1914.

vo, a partir del Renacimiento, puede interpretarse el universo y la sociedad de los hombres en función de la idea de totalidad; y esto de una doble manera; o bien al modo de Heráclito, de algunos de los sofistas, de los estoicos, y también de Descartes y Spinoza, como siendo el universo un organismo lógico y matemático, donde cada punto y momento del proceso de las cosas tiene valor y sentido en función del universo todo, como estando éste allí puesto para dar a cada uno de esos momentos intensidad y vida, virtualidad y energía productora, pasando por él, en la lanzadera del tiempo, el soplo de la vida universal, en todas partes presente y en todas partes fecundo; o bien, según el sentido de Demócrito, de Platón y de Aristóteles, o de Leibniz en la época moderna, pensando el mundo físico y sensible, que por sí mismo carece de significación, como la sombra de otro mundo suprasensible, que es el de las ideas divinas, arquetipas de las cosas, conforme a las cuales el gran Arquitecto ha construido el mundo como una obra de arte, realizando en él sus propios ideales fines. Así, la esencia de cada cosa está constituida, no por una repercusión en sus entrañas de la armonía universal, sino por la inmanencia originaria en ella de la sabiduría divina, en cuya actuación y desarrollo tiene dado el motivo de su propia vida.

La primera concepción no puede ver, lógicamente, cómo aparece patente desde los sofistas y los estoicos, en la sociedad, sino un hecho convencional, inconexo con la naturaleza, que sólo se funda en el arbitrio humano, y que lo mismo podría ser que no ser. Según Spinoza expone en el *Tratado Teológico Político* (1), no existe otra razón y ley natural para las sociedades, sino la misma ley universal de la fuerza, conforme a la cual los peces grandes se comen a los chicos, y «no es la sana razón quien determina para cada uno el derecho natural, sino la extensión de su poder y la fuerza de sus apetitos... No están los hombres más obligados a vivir según

las leyes del recto espíritu, que lo está un gato a vivir según las leyes de toda la raza felina.»

Así, «las leyes del recto espíritu» carecen de valor ligante, están pendientes del arbitrio de cada uno, no son derecho, mientras no poseen un poder físico irresistible, capaz de anular todo arbitrio que las contradiga; el derecho es una vana sombra y no existe, lo mismo que cualquiera otra cosa, hasta que se determina como poder y fuerza natural, es decir, físico.

El pacto social engendra el derecho, porque mediante él, cada uno hace dejación «de su poder y arbitrio natural», para constituir la fuerza irresistible del Estado, el Leviathan de Hobbes, que establece las leyes perentorias de la seguridad social, garantizando a cada uno de la prepotencia y arbitrariedad de los otros en la paz y el orden de la vida civil.

La segunda concepción, en cambio, es favorable al reconocimiento de la sociedad humana como siendo parte por sí misma del orden trascendente de las cosas, pues desde el punto de vista del racionalismo del *nous*, característico de Anaxágoras y de Aristóteles, es el mundo un organismo natural-espiritual, que, en rigor, nada tiene de físico, ni aun en su fase natural, donde el sistema viene a él, no por las conexiones necesarias de las cosas, sino por ser éstas reflejo del sistema divino de las ideas, y en su fase espiritual, está absolutamente fuera de las leyes del espacio y de la masa, sin que por eso deje de ser un mundo real, y es propiamente un organismo estético, artístico, donde culmina el mundo todo, como una flor de espíritu; en este sentido se inspira Kant cuando compara líricamente la sublime visión del cielo de la conciencia moral con el espectáculo luciente y ardoroso de la noche serena...

El camino de la ciencia, iniciado en el Renacimiento, consiste en deshacer la contradicción entre ambas concepciones totales, puesto que sólo resulta de pretender cada una ambiciosamente dar razón de todo el universo, según su propio sentido: llevando la primera de su vocación naturalista, hasta el extremo de una interpreta-

(1) Cap. XII

ción física del organismo social, y la segunda, su espiritualismo a una interpretación idealista prematura, por lo menos, si no completamente arbitraria, del sistema de la naturaleza, cuando, por el contrario, es tan preciso construir los fenómenos físicos según las leyes de una omnilateral condicionalidad lógico-matemática, para que la ciencia natural sea posible, como construir los fenómenos humanos y sociales según las leyes éticas de la finalidad —que significan una propia modalidad de la lógica—, por cuya virtud se les convierte en un organismo de medios para el destino universal humano, donde adviene aquí en la tierra el reino de los seres racionales y libres.

La raíz de la diferencia está en el modo según el cual actúan ambas totalidades, pues mientras en el mundo de la naturaleza actúa eficientemente, además de la realidad de lo infinitamente pequeño, origen del movimiento, la realidad de lo infinitamente grande, como síntesis trascendental de las condiciones del movimiento mismo, en el mundo de la moralidad y del espíritu, actúa eficientemente sólo la realidad de lo infinitamente pequeño, el individuo como origen de la actividad social, del trabajo y de las iniciativas, y lo infinitamente grande, la totalidad, no actúa sino como fin, de una manera formal y regulativa, en función de la idea del soberano bien, síntesis de las condiciones de la actividad social, cuyo órgano es el imperativo del deber. Así nos resulta, desde luego, como diferencia entre la ciencia físico-matemática y el derecho, que mientras la matemática es el vehículo de las condiciones y leyes reales del movimiento físico, el derecho es sólo vehículo de las leyes ideales (*Gesetzgebung*, en lenguaje de Kant), que rigen, mediante el imperativo del deber, la actividad humana y social.

El imperativo del deber contiene la idea de la totalidad humana, cuya expresión es primordialmente aquella exigencia racional en que el imperativo se formula: «obra de manera que quisieras ver tu máxima convertida en ley universal»; es decir: «obra

como miembro de la totalidad de los seres racionales y libres», y la necesidad de hacer, en que aquel imperativo propiamente consiste, no pone otra cosa que la pura esencia de la voluntad libre del hombre. Así es como en la consideración teórica del deber, cabe decir: primero, ser, y después, deber, en cuanto éste tiene por función la actuación de las leyes del ser en la comunidad de los hombres, mientras que en su consideración práctica hay que decir: primero, deber, y después ser, porque el ser y organismo de la fuerza pública, que implica la totalidad del arbitrio de las voluntades ciudadanas, no tiene en sí mismo su propia razón de ser, puesto que el valor de la fuerza está en que sea una fuerza justa, obteniendo su dignificación de servir como instrumento y de envoltura física al organismo inmortal de la idea.

II

El contrato social contiene la unidad de uno con todos, el mismo contenido de la llamada *conciencia de sí mismo*, y así es en la intimidad de la conciencia donde se celebra y se está siempre celebrando.

La afirmación de sí mismo es la función primordial de la razón práctica, la síntesis de las funciones prácticas de la conciencia, que supone la superación metódica de toda particularidad determinada en los estados y hechos de la conciencia.

La conciencia de sí mismo es la posición práctica del *yo inteligible*, síntesis de las funciones teóricas, y tanto como éste supone una pura teórica afirmación de la unidad, así aquél supone una pura práctica afirmación de la unidad misma. Las determinaciones particulares de la conciencia teórica y práctica son por igual, en lenguaje de Platón, *intuiciones estéticas*; las primeras corresponden a objetos y relaciones que decimos están fuera de nosotros, y las segundas pertenecen a nuestro mundo interno; así tendremos que la síntesis de las intuiciones estéticas, en el primer caso, se verifica por virtud de la forma expresa en la formulación del *yo pienso*, del

«yo soy quien lo piensa», y en el segundo, por análoga formulación del *yo quiero*—«yo mismo debo quererlo». Nuestras intuiciones estéticas son *nuestra propiedad*, en el sentido de Max Stirner, sólo en el primer caso, como representaciones, porque entonces nos afirmamos como el ser que conoce, nos reconocemos en nuestras representaciones, y cuando vemos que son verdaderamente nuestras, entonces decimos que son la verdad, que tales son las cosas, y que no son sueños ni quimeras; pero en el segundo caso, cuando las intuiciones tocan al mundo práctico de la voluntad, y son verdaderas tendencias, no las decimos nuestras, ni nos reconocemos en ellas mientras no se han completado y satisfecho en sus tendencias recíprocas, pues hasta entonces nos dominan y nos enajenan, y tan no son nuestra propiedad, que más bien nosotros somos propiedad de ellas.

La afirmación que hago de mí como forma pura de la conciencia, fundamento trascendente de su unidad, nos aparece en una doble función, como función inteligible, y entonces es forma de la verdad de los juicios teóricos, meramente cognoscativos, equivalente a la cópula ser, con la que expresamos la conformidad de dos conceptos, el sujeto y el predicado; así, al decir, por ejemplo, la «nieve es fría», que es como si dijéramos «la nieve—yo pienso—fría», o como función, siempre inteligible, pero práctica, y entonces es forma de la verdad de los juicios prácticos, equivalente al imperativo del deber—como al decir «yo debo ser veraz», donde soy yo mismo quien lo debe, el *yo* de la voluntad, ya no yo solo, sino conmigo todos los demás, estando aquí supuesto el postulado de la sociedad universal de los hombres.

La oposición en la práctica de mí y de otro que yo, no es simplemente la del *yo* y el *no yo*, como en la teoría, puesto que el otro es también un yo, que pretende, a su vez, integrarme en su conciencia, y el conflicto entre los dos no puede ser resuelto, sino en la unidad trascendente de los dos sujetos, que engendra el concepto de nos-

otros, donde cada uno se reconoce en unidad con el otro, reafirmandose así como yo mismo en la unidad de la conciencia moral, cuya forma es el imperativo del deber.

Pero en el «yo mismo» está también, y ante todo, pensado el *yo*, viniendo a ser una síntesis de las funciones lógicas con las funciones reales de la conciencia, una síntesis de las dos totalidades, dentro de las cuales, como hemos visto, se piensa necesariamente al hombre; la totalidad de la naturaleza, cuyo esquema racional es el concepto de ser, la más pura y primordial expresión de la conciencia, y la totalidad del espíritu, cuyo esquema racional, primordialmente práctico, es el imperativo del deber; y la dinámica interior de este sistema de las dos síntesis que constituye la vida de la conciencia, lo humano por excelencia consiste en una marcha ascensional, según esfuerzo y lucha, hacia la consecución, aquí en la tierra, del reino del ser y de la idea, ya realizado en el cosmos, orientándose la síntesis *inferi* de la práctica, según la síntesis perfecta y acabada del ser y sabiduría divinos, que contemplamos en la naturaleza, pues «debemos ser perfectos como nuestro Padre, que está en los cielos».

El ritmo del tiempo se engendra en esta lucha y este esfuerzo, por el advenimiento del *reino de Dios*, y así viene a ser la forma sensible del imperativo, y en él del organismo de la sociedad de los hombres.

La humanidad, contenido de la intuición de mí mismo, como una totalidad intensiva que se piensa en el tiempo infinito y que en el tiempo se desarrolla y adviene, es el organismo de los fines humanos, el reino del hombre, el Estado universal, que *se está haciendo* en el proceso inacabable de la historia.

La función de la idea del tiempo en la marcha de la sociedad humana como un sistema y organismo *inferi*, consiste en servir de nexo de unión entre las instituciones, entre las llamadas fuerzas sociales, en general, que son un elemento de particularidad, de variedad, y el Estado que representa la tendencia unitaria y as-

ensional: los seres de la naturaleza son reales puestos en el espacio, así también los seres, «los deberes» del espíritu, son reales y vivos, puestos en la síntesis progresiva que el tiempo entraña, forma constitutiva del Estado.

El tiempo es la función orgánica por excelencia, en cuanto enlaza en su trascendente e inequívoca realidad y virtud ligadora, las dos tendencias y polos constitutivos de la humana solidaridad, convirtiéndolas en módulos de un sistema viviente; el polo positivo de la energía ascensional y progresiva, que se orienta, según la visión de la luz ideal, por el camino de los eternos amaneceres, y el polo negativo de la fuerza de resistencia, de la inercia, de la dificultad de comprensión, que, aunque sean sólo relativas, no dejan de ser eficientes, de cuya síntesis ascensional en el tiempo resulta la duración, la consistencia de la vida.

El Estado y las fuerzas e instituciones sociales son igualmente síntesis progresivas de las tendencias y voluntades individuales, cuyo núcleo formativo es la intuición del tiempo; pero el Estado es una síntesis de la voluntad total de los individuos, y su propia voluntad es una voluntad general, donde cada uno está íntegramente puesto, mientras que la voluntad de los núcleos sociales intermedios es una voluntad parcial, donde cada uno sólo está puesto según el sentido enajenante de alguna de sus tendencias, económicas, sexuales, religiosas, éticas, artísticas, científicas, etcétera, por lo que al obedecer la voluntad del grupo, no es a sí mismo a quien obedece, sino a una parte y miembro de sí mismo.

El tiempo sirve de núcleo al organismo *inferi* del Estado, como tiempo puro y absoluto, que nada determinado contiene, que contiene sólo la totalidad humana y social, mientras que sirve de núcleo al organismo de las colectividades, enturbiado por el *pathos* de las diversas tendencias, donde está puesto el individuo no más que en alguna de las determinaciones de su ser y «deber» humanos.

El Estado constituido por todo el hom-

bre, en la intuición del tiempo absoluto, es así, superior, en la jerarquía lógica y humana, a las colectividades, y a la vez está comprendido en ellas, como su núcleo, puesto que el tiempo cualificado y específico de las tendencias, no es más que una determinación del tiempo puro, de igual modo que lo es del espacio puro, el espacio determinado en las figuras geométricas; así, las leyes de la unidad propia de las colectividades, no pueden ser otras que las leyes de la totalidad, una determinación de la unidad total humana.

III

La teoría orgánica de los autores alemanes, de Gierke, de Jellinek, por tener su origen en la doctrina medioeval de las corporaciones, prescindiendo de integrarla con el individualismo contractual del Renacimiento, es insuficiente para explicar la génesis lógica del Estado moderno, pues construye la voluntad del Estado meramente como una síntesis de las corporaciones, como si fuese sólo, según dice Laband, «la corporación de las corporaciones», sin dar cabida, en la formación de esta voluntad, a las voluntades íntegras y totales de los individuos, de tal manera que viene a carecer de base la personalidad racional del Estado, y queda éste convertido en un sistema mecánico de equilibrio de las fuerzas sociales organizadas.

El Estado es para ellos, primordialmente, un poder natural y físico de organización, de raíces territoriales, superior a la conciencia y voluntad de los individuos que encarnan los ideales éticos, o de la cultura humana, del cual es el individuo miembro y parte, puesto y determinado siempre en las estructuras orgánicas de la colectividad, al modo de los órganos en los organismos naturales, sin que pueda concebirsele, a su vez, como una totalidad, como un órgano íntegro y solo, de los ideales humanos de la ética y de la cultura.

El derecho no tiene en ellos, como en Rousseau y en Kant, por interior límite y contenido, la realísima y suprema conciencia creadora de los individuos, sino que es

no más, como para Hegel, una autolimitación de la voluntad del Estado, donde el Estado mismo pone a su omnímodo poder el límite de las exigencias del orden y del equilibrio de las fuerzas y estructuras sociales que le integran.

Así es como puede parecerle a Jellinek que el concepto de la soberanía tiene un valor meramente histórico, nacido con una necesidad transitoria de los tiempos, cuando fué preciso afirmar la independencia de los Estados nacionales, frente a las pretensiones absorbentes del Pontificado y del Imperio, a la vez que vigorizarle en su lucha contra la anarquía feudal; la conexión característica y constitutiva del proceso de integración del Estado moderno, del concepto de una voluntad general como sistema trascendente de las voluntades individuales con el concepto de la soberanía del Estado, no tiene para ellos el carácter de una conexión lógica y necesaria, sino que ambos conceptos están unidos sólo por relaciones históricas y circunstanciales», con lo que, en definitiva, viene a desconocerse la primordial condición de una ciencia política, digna de tal nombre.

La crítica de que ha sido objeto el organicismo de los autores alemanes por parte de von Seydel, entre otros (1), en Alemania, y de Duguit (2), en Francia, aunque signifique sólo una protesta del buen sentido que desde un punto de vista empírico, reivindica el valor del individuo, como una integridad natural, preeminente en este orden, a las integraciones artificiales y abstractas de los organismos corporativos, nos pone en el camino, ya iniciado por Hauriou, de reconocer también en el individuo una integridad de orden moral, de fondo infinito, que no se agota en ninguna corporación, ni tampoco en la suma de las corporaciones, en cuya base el Estado, sin que deje de ser la corporación de las corporaciones, posee una significación y valor que excede *toto cælo* de la representación corporativa, la que le corresponde por ser una síntesis racional de las íntegras voluntades individuales, en cuya fun-

ción se engendra su propia personalidad racional y soberana.

La personalidad del Estado consiste en su racionalidad, «en el poder, como dice el inolvidable Giner de los Ríos, de sustraerse de lo limitado y de la hora presente, para vivir en lo ilimitado y de todas las horas», en su orientación teleológica hacia el advenimiento del reino del hombre, por cuya virtud deja de ser meramente el mecanismo donde se equilibran estáticamente las tendencias humanas, para hacerse el órgano de lo humano por excelencia.

El Estado se concibe como persona en función de la íntegra conciencia individual, porque sólo ella puede señalarle su orientación teleológica, en cuanto el imperativo moral es el único testimonio y trasunto que poseemos de la realidad ideal.

La propia naturaleza de esta conciencia moral, que la convierte primordialmente en órgano del Estado, está en el modo de su determinación, según el cual, dentro de ser una misma para todos, se ofrece, sin embargo, en el proceso de la vida humana y social, conforme a la exigencia implícita en la ley de la continuidad, de manera que cada uno tiene en ella la significación de un momento en la integración de la serie infinita de la racionalidad, definiéndose según su mayor o menor proximidad a cada uno de los dos polos, no — racionales, entre los que la racionalidad está comprendida; el del no — ser, el *γενον* platónico, el límite de la mera variedad, que ha de hacerse unidad, y el ser absoluto, perfecto y concluído, límite de la pura unidad, que pone término al proceso racional; y en la serie infinita del proceso continuo que une estos dos polos, el imperativo del deber, pone para cada uno la exigencia de la integración humana y social, con un propio carácter, que consiste ya en una esperanza y un anhelo de la unidad que ha de venir, donde ésta se pone potencialmente, ya en una afirmación enérgica y actual de la unidad misma, de cuya diferencia resulta en el proceso de la continuidad racional, el hecho constitutivo por excelencia de la solidaridad humana, que convierte a cada hombre en órgano de la humanidad.

(1) *Grundzüge einer allgemeinen Staatslehre*.

(2) Principalmente en *La loi*, París, 1908.

Así, cambia y se perfecciona la significación del contrato social, adquiriendo esta idea su propia función sistemática, puesto que la voluntad general, que mediante él se constituye, ya no es una coincidencia de las voluntades iguales de todos, sino una integración, en sintética unidad, de voluntades racionales, que, sin dejar de ser absolutas, están ya trascendentemente diferenciadas.

La libre determinación de la voluntad individual, supuesta en el contrato, viene, en efecto, impuesta como una exigencia indeclinable del carácter orgánico de la razón práctica, no por la rebeldía y humor caprichoso de los arbitrios subjetivos, según han supuesto los críticos de la democracia, sino porque la naturaleza del hombre, como potencia racional, *difusa in omnes*, es la brújula que señala el destino de la vida humana sobre la tierra, orientándose automáticamente la masa amorfa de la *opinión*, que necesita ser subsumida e informada, según el sentido de su inmanente racional determinación, hacia el polo de la forma y energía unitaria social que encarnan los elegidos, aquellos en quienes culmina la racionalidad práctica, en quienes el sentido desinteresado de las necesidades públicas y el espíritu de iniciativa y de progreso, engendra una vocación al mando político, genial y entusiasta.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UN GRAN EDUCADOR ESPAÑOL

por M. Aguilera.

El 18 de Febrero de 1915, una muchedumbre emocionada, compuesta de cuanto Madrid encierra de hombres distinguidos, discípulos de un maestro venerado, admiradores, profesores de la Universidad, parlamentarios, rendía los últimos homenajes a los restos mortales de D. Francisco, como le llamaba aquella *élite* madrileña con una expresión de respetuosa familiaridad. «Por

efecto de un raro acuerdo entre nosotros — escribe el autor eminente de la publicación que hemos recibido (1)—, toda la España que piensa y que era capaz de comprender la importancia de esta pérdida, se ha inclinado ante aquel féretro...; de tal modo la gran personalidad de Giner dominaba nuestras divisiones».

No hay, en efecto, más que una sola voz en la Península para reconocer y aclamar en él una individualidad excepcional. Hay que remontar hasta el siglo XVIII, hasta Jovellanos, para descubrir en España un hombre que se le parezca por afinidades intelectuales y morales. Recuerda, habida cuenta de las diferencias del medio, tanto a Félix Pécaut como a Juan Macé o a Francisco Naville o a Fernando Buisson, por su amor a la verdad, su intuición psicológica y una alta inspiración religiosa. Se impone menos por la potencia o la originalidad del pensamiento, que por su absoluta sinceridad y la intensidad de su vida interior. No era naturalmente lo que se llama un intelectual, porque daba infinitamente más importancia al desarrollo de la conciencia que a la extensión del saber y a la flexibilidad de la inteligencia. Como su compatriota Joaquín Costa, con el que se ha dividido la dirección de una minoría selecta, ha sido en el dominio pedagógico lo que su émulo para las reformas políticas, un incansable sembrador. Así que su influjo se ha ejercido, no gracias a un conjunto de doctrinas sistematizadas, sino por la acción directa de su persona. ¡Cuántos, entre los formados por él, no tienen lazo alguno con su *Institución libre de Enseñanza*, y cuántos no se han adherido explícitamente a sus ideas filosóficas! Era en el más alto grado, como le llama su devoto discípulo Altamira, un excitador, *un despertador de almas* (2). Maravilloso director de las conciencias, su gabinete de estudio llegó a ser una especie de dispensario, y su contacto espiritual dejaba una huella imborrable. Baste decir que Giner no era un pedagogo en el sentido usual de

(1) *Giner de los Ríos, educador*, por Rafael Altamira. Valencia, Ed. Prometeo, 1915.

(2) En español en el original.

la palabra. Era algo más que eso, porque todas las recetas educativas resultan impotentes sin esa fuerza que es como la difusión de la propia persona. Como dice su biógrafo: «la idea no es más que una semilla que trata de germinar, pero que sólo llega a ser fuerza creadora cuando penetra en una individualidad».

Antes de indicar muy brevemente cuáles son los principios directores de este maestro, resumiremos en algunas líneas su actividad tan fecunda como profesor y como escritor.



Era originario de una localidad vecina a Málaga, Vélez-Málaga (1), rincón particularmente privilegiado de Andalucía, por su clima y la riqueza de sus productos. Tal vez el bienestar físico de que se goza en esa región bendita, la eufonía, como decían los antiguos, dejando al espíritu su completa libertad, predispone al trabajo tranquilo y metódico del pensamiento. En Granada, terminados sus estudios de Derecho, Giner se consagró a la pintura y más especialmente a la música (2). Fué, en efecto, hasta el fin de su vida, un admirador y un intérprete notable de Mozart. También fué a la sombra de la Alhambra donde su profesor de Literatura y Estética, D. Francisco Fernández y González, le inició en la filosofía alemana. En 1863 le encontramos en Madrid como agregado al Ministerio de Estado, al lado de su tío D. Antonio Ríos Rosas. Tan joven como era todavía, ejerció a su alrededor un influjo real. A partir de esta época, se aplicó con ardor a la enseñanza de Sanz del Río, profesor en la Universidad. En 1866 obtuvo, en seria oposición, la cátedra de Filosofía del Derecho, la única que existía entonces en España. Por fidelidad a su maestro, resigna sus funciones de profesor, y no es reintegrado en su cátedra sino después de los

(1) Es una pequeña equivocación del autor; Giner nació en Ronda, localidad también privilegiada de la propia provincia de Málaga.

(2) No se consagró, sino que consagró algo de su tiempo a la pintura y a la música, como parte de su educación y como descanso de los estudios a que principalmente estaba consagrado.

acontecimientos políticos de 1868. Desde entonces es el promotor de todas las reformas en instrucción pública. Su actividad no se limitaba al trabajo académico; en las Conferencias públicas para todas las clases de la población, atraía una asistencia ávida de escucharle.

La restauración borbónica marca en la vida de Giner una nueva crisis. Un odioso atentado, inspirado por la reacción clerical contra la libertad de la enseñanza superior, alcanzó a las altas personalidades universitarias de Madrid, sus colegas y amigos, Calderón, Salmerón, Azcárate, arrancados de sus clases y encarcelados. Como un vulgar criminal, Giner fué enviado, enfermo y sin recursos, al castillo de Santa Catalina, en Cádiz. Entonces fué cuando, con el concurso de varios de sus colegas, tuvo la idea de fundar la *Institución libre de Enseñanza*, de la que él ha sido el alma durante cerca de 40 años. Independiente de todo interés confesional, esta gran Institución ha perseguido la realización de un programa de alta pedagogía, porque para Giner la reforma intelectual de su país no era en el fondo más que una cuestión de educación, la formación del alma española.

Como persona física, Giner poseía en el más alto grado las cualidades necesarias al gran educador. Sencillo en su vestido, siempre cuidado, de una exquisita afabilidad, cautivaba con su palabra y su mirada llena a la vez de dulzura y de penetración.

Como escritor, Giner de los Ríos ha dado pruebas de conocimientos enciclopédicos, tomados directamente en sus fuentes. Nada en él que delate al simple aficionado, y menos aun al compilador. Se le debe, además de un considerable número de artículos diseminados en Revistas españolas y francesas, su traducción de las obras de Ahrens sobre el derecho natural. En la serie jurídica de sus propias obras debe citarse su notable trabajo sobre *El funcionamiento de la ley* (1) y su *Resumen de la Filosofía del Derecho*, libro que se ha hecho clásico. Entre sus más

(1) Véase la *Revue internationale de Sociologie*. Année 1908.

recientes publicaciones, debemos señalar los *Elementos del Derecho* y su *Estudios jurídicos*. Desde el punto de vista filosófico propiamente dicho, citemos un volumen de gran alcance, *La persona social*. No olvidemos sus *Estudios psicológicos*, y acordemos una mención especial a su traducción de la *Estética*, de Krause (1).

Es un motivo de asombro el éxito en España de la doctrina de este filósofo alemán de segunda fila, cuando se piensa en su vocabulario, que parece expresamente hecho para oscurecer su pensamiento. ¿Es su idealismo humanitario, su inspiración religiosa, o su tendencia teosófica las que pueden explicar este favor entre el público español? Gracias a Sanz del Río, el krausismo se constituye en escuela en un momento dado. Sanz del Río, en efecto, comisionado en 1863 por el Ministro de Instrucción pública para ir a estudiar en Alemania el movimiento filosófico, volvió de allí convencido por las ideas de Krause. La invasión de estas ideas se explica mucho menos por el atractivo de sus ideas abstrusas que por sus tendencias católicas (2). Además, la mayoría de sus partidarios evolucionaron, los unos, hacia el positivismo; los otros, hacia el kantismo. De hecho, Giner sufrió otros influjos decididos, los de Inglaterra y los de Francia, en las personas de Rusell, Browning, J. Bright, Félix Pécaut, Buisson, Compayré, Bréal.

Como educador, Giner de los Ríos se inspira en un pequeño número de ideas, que tienen un gran alcance educativo.

Desde luego, ha visto claramente que la Pedagogía no puede llegar a ser una verdadera ciencia, que no puede dejar de ser, ya un conjunto de hipótesis metafísicas, ya una pura novela literaria, sino tomando por base la Psicología y la Sociología. Su Pedagogía psicológica y sociológica será también nacional, y deberá inspirarse en

el ideal y en el temperamento españoles. Lo que en el fondo preocupa a Giner de los Ríos es la formación del individuo, y esta formación deberá ser dinámica, es decir, tener su punto de apoyo en el alma de la colectividad, porque no se concibe jamás el hombre aislado. El hombre, a sus ojos, no es tal hombre más que en sociedad. He aquí por qué el procedimiento preferido por el maestro era el diálogo, el cambio mutuo de ideas y de sentimientos.

Este sentido social que hay que desenvolver en el joven es inseparable del sentido de la moralidad, y la orientación social se confunde con la orientación moral. Educar, dice, ¿qué es sino desenvolver nuestras fuerzas espirituales? De todos modos, estimaba que esta preocupación de la vida moral no debe jamás perjudicar al rigor del método científico, y que no debe jamás sacrificarse la menor parcela de la enseñanza suministrada por la realidad a teorías inspiradas aún por las mejores intenciones. Ningún disimulo, ningún expediente podía encontrar gracia ante sus ojos.

Aun pensando que la educación, para ser socialmente eficaz, debe ser nacional, tenía demasiado respeto de la persona humana en el menor de sus discípulos para aplicar el método de los jesuitas, que emplean alternativamente el resorte del temor y el estimulante de la emulación. Y todavía menos habría adoptado el método alemán que, desde Fichte, su verdadero fundador, ha sido desarrollado tan intensivamente por la Prusia. Éste no es otra cosa que un puro mecanismo psicológico. En el fondo, ambos métodos: el de Loyola, como el de Fichte, tienden al mismo fin, y emplean aproximadamente los mismos medios. Se trata de producir sobre el cerebro una huella imborrable de tal manera, decía el filósofo alemán, «que el alumno no pueda ya querer más que lo que se quiere que quiera». Es la supresión de toda deliberación y su reemplazo por un puro reflejo, es la muerte de toda individualidad, y ya se ve desde este momento cuáles son los frutos de tal sistema de educación.

Otro rasgo de su pedagogía es la impor-

(1) Para conocer el título exacto de estas obras, así como de todas las restantes de Giner, y el orden de su aparición, véanse los números 659-660 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

(2) Véase Romero de Castilla: *El krausismo y la fe católica*.—Madrid, 1883.

tancia que Giner concede a los ejercicios físicos y a la educación artística, comprendiendo ya la necesidad del ritmo como medio educativo. Fiel a la más noble tradición griega, piensa que por interés de la armonía en el individuo humano es preciso llevar a la par la cultura del cuerpo y la del alma. Su punto de vista deviene realmente original, cuando se niega a admitir una jerarquía cualquiera entre ambos elementos. Sostiene que el cuerpo tiene la misma dignidad y el mismo valor que el espíritu. «Si el hombre, decía, no es más que una caña que piensa, encuentro que la caña provoca en mí tanta admiración como el pensamiento». Partiendo de esta igualdad en la variedad, llegaba a una concepción de sus relaciones particularmente eficaz desde el punto de vista pedagógico. «Mi cuerpo, escribía, no debe ser ni esclavo, ni tirano».

En cuanto a la importancia que da a la educación artística, nos es forzoso limitarnos a recordar las hermosas páginas que consagró a esta cuestión en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE, tomo IX, año 1885.

Señalemos, para concluir, cuánto insiste Giner sobre la necesidad de las buenas maneras, de la actitud del cuerpo, del modo de hablar y de los modales en general, porque todo esto tiene un influjo incontestable sobre nuestra formación moral. La observación de las reglas de la higiene es una prueba del respeto que el individuo debe tener por sí mismo, y, como Spencer, insistía sobre la necesidad moral de la pulcritud. Sobre este punto, como sobre muchos otros, Giner de los Ríos, verdadero demócrata y amigo del pueblo, pensaba que era preciso hacer la nivelación en lo alto, y que la verdadera igualdad es la de la cultura de cada individuo.

No podríamos resumir de una manera más exacta el pensamiento pedagógico de Giner de los Ríos, que citando estas palabras de un maestro en la materia, el distinguido autor de la *Ley del Progreso* (1).

(1) Véase Adolphe Ferrière, *La loi du Progrès en biologie y en sociologie*. Genève, 1915, pág. 649.

«La educación tiende a asegurar la claridad intelectual, la posesión de sí mismo y el sentido social».

(*Journal de Genève*, 30 de Abril de 1917.)

LIBROS RECIBIDOS

Publicacions de l'Institut de Ciències.—*Treballs de la Societat de Biologia. Any tercer, 1915.*—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. del Institut d'Estudis Catalans.

Idem.—*Treballs de la Institució Catalana d'Historia Natural.*—Barcelona, Palau de la Diputació, 1915—Don. de ídem.

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

Rey Pastor (J.).—*Teoría de la representació conforme.*—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. del Institut d'Estudis Catalans.

Círculo de la Unión Mercantil e Industrial.—*Memoria presentada por la Junta de gobierno a la general ordinaria de señores socios, el día 19 de Abril de 1917.*—Madrid, Tip. de A. Alcoy, 1917.—Don. del Círculo.

Laub (J.) y Cabrera (B.).—*Acerca de la acción de los bordes de los orificios en los rayos γ .*—Madrid, Bailly-Baillière, 1917.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Piña de Rubies (S.).—*Acerca de la presencia del níquel y del cobalto en las cromitas.*—Madrid, Bailly-Baillière, 1917.—Don. de ídem.

Ministerio de Gracia y Justicia.—*Estadística de la administración de Justicia en lo criminal durante el año de 1914.*—Madrid, Tip. de «La Mañana», 1917.—Donativo del Ministerio.

Rojas Zorrilla (Francisco de).—*Cada cual lo que le toca y La viña de Nabot*, publicadas por Américo Castro.—Madrid, 1917.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5.—Teléfono 316.