

# BOLETÍN

DE LA

# INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO I

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA 1926 MADRID

MADRID

INSTITUCIÓN, MARTÍNEZ CAMPOS, 14.

1926

MADRID

EXSTITIONE FINE IN FABRICA

—————

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono 10306.

—————

MADRID

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

1990

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO L.—1926

### ÍNDICE POR MATERIAS

Domingo de Orueta y Duarte, p. 1.  
A los cincuenta años, p. 353.

#### PEDAGOGIA

La libertad o la autoridad en educación, por *M. Bertrand Russell*, p. 1.  
La enseñanza de las lenguas extranjeras, por *Otto Jespersen*, p. 5.  
La orientación profesional, por *D. Ernesto Winter*, p. 9 y 33.  
La enseñanza de las lenguas vivas, por *don Rubén Landa*, p. 35.  
Notas para la historia de la pedagogía española, por *D. Domingo Barnés*, p. 46.  
La enseñanza gráfica en las escuelas profesionales suizas y alemanas, por *D. José Barcala Moreno*, p. 53, 80, 114 y 147.  
La «Sociedad de Naciones» y los maestros. La evolución de la Liga y su obra, por *Mr. A. K. L.*, p. 65.  
El mapa de la Liga. Notas geográficas, por *Mr. G. G. Lewis*, p. 68.  
La Liga de Naciones en las escuelas, por *Mr. Scherman*, p. 70.  
El Protectorado del niño delincuente, por *D.<sup>a</sup> Alicia Pestana*, p. 76.  
La instrucción primaria en Cuba de 1902 a 1925, por el *Dr. Ramiro Guerra*, p. 97, 132, 175 y 211.  
La «Sociedad de Naciones» y los maestros. Historia y educación cívica y la «Sociedad de Naciones», por el *Dr. Robert Jones*, página 105.  
La Geografía y la «Sociedad de Naciones», por *Mr. Roberto Finch*, p. 108.  
La clase de Literatura y la «Sociedad de Naciones», por *Mr. A. E. Smith*, p. 111.

Revista de Revistas, por *D. D. Barnés*, páginas 118, 184, 311 y 372.

La Escuela de servicio social, por *Gabriela Mistral*, p. 129.

Algunos conceptos generales de la «Nueva Educación», por *D.<sup>a</sup> Elisa López Velasco*, p. 139.

Protección del niño contra la desviación intelectual producida por cierta literatura imaginativa, por *D. José Mallart*, p. 145.

Cómo fué educado Abraham Lincoln, por *Cheermann A. Herrick*, p. 161.

El campo, ambiente adecuado para la educación y la orientación profesional de los jóvenes sujetos a tutela social, por *D. José Mallart*, p. 170.

La lectura debe ser un servicio público, por *D. Antero Urioste*, p. 172.

El sistema educativo americano, por *J. W. T. Mason*, p. 193.

Un libro de Wells, por *D. Francisco Romero*, p. 106.

La enseñanza secundaria en Portugal, por *D. Rubén Landa*, p. 203 y 247.

Las conferencias del Dr. Decroly acerca del niño delincuente, por *D. Rodolfo Tomás y Samper*, p. 209.

Las lecturas de nuestros niños, por *Miss C. F. Kett*, p. 225 y 257.

Los límites de la libertad en el proceso educativo y la génesis de la educación liberal, por *D. M. Maresca*, p. 233 y 269.

La pedagogía de J. Dewey, por *D. Domingo Barnés*, p. 238.

Thomas Davidson, por *M. Ernest C. Moore*, p. 261.

La psicología del programa elemental, por *M. J. Dewey*, p. 276.

- Del valor pedagógico de los cuentos de hadas, por *A. Van Gennep*, p. 289.
- La literatura pedagógica en España, 1913-1923, por *D. Rafael Altamira*, p. 294.
- La inauguración del curso, por *E. Gómez de Baquero*, p. 302.
- Problemas de educación obrera, por *Julián Besteiro*, p. 303.
- Algunas ideas acerca de Adolfo Ferrière y su obra, por *Rodolfo Tomás y Samper*, p. 305.
- Un pedagogo español del siglo XIX: D. José María Torres, p. 321.
- La Casa del Colegio Internacional, por *D. Roberto Castrovido*, p. 331.
- El analfabetismo en España, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 333.
- Educabilidad de la actividad moral, por *don Mariano Maresca*, p. 354.
- La semana de las escuelas, por *D. Rafael Altamira*, p. 365.
- Publicaciones pedagógicas recientes, por *don Domingo Barnés*, p. 367.
- La literatura sobre educación moral en España, p. 370.

## ENCICLOPEDIA

- Resultados generales en el estudio de la Historia colonial americana. Criterio histórico resultante, por *D. Rafael Altamira*, p. 19.
- Del epistolario de D. Francisco, p. 57.
- La historia de la Geografía humana, por *M. Paul Feyer*, p. 87.
- Otra cúpula de influjo musulmán en Francia: la cúpula de la «Sainte Croix» de Olorón, por *D.ª Gloria Giner*, p. 92.
- El vuelo España-Argentina, por *Miguel Santaló*, p. 120.
- D. Domingo de Orueta y Duarte, por *D. L. Fernández Navarro*, p. 154.
- Los grandes viajes aéreos, p. 214.
- En la Argentina, por *D. Adolfo G. Posada* páginas 250 y 281.
- El movimiento modernista en la literatura hispanoamericana, por *Alfredo Coester*, p. 313.
- La canción popular en España, *M. G. Koerkert*, p. 336.

- Los problemas de la lengua a la luz de una teoría nueva, por *A. Sechehaye*, p. 343.
- La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas, por *D. Rafael Altamira*, p. 374.

## INSTITUCIÓN

- El espíritu de Francisco Giner y el Apóstol del Socialismo, por *D. Santiago Valentí Camps*, p. 28.
- Biblioteca circulante de niños de la Institución, p. 31.
- Libros recibidos, p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320 y 352.
- La cátedra de Giner, por *D. Leopoldo Palacios*, p. 59 y 94.
- Homenaje a los poetas Manuel y Antonio Machado; palabras del Sr. Cossío, p. 63.
- Uma evocação, por *D. Manuel Ramos*, p. 126.
- Los despertadores, por *Waldo Frank*, p. 159.
- Corporación de Antiguos Alumnos, p. 160.
- Nota preliminar a «Filosofía del Derecho», de D. F. Giner, por *D. José Castillejo*, p. 185.
- Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1925, p. 187.
- Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1926, p. 188.
- La voz de Giner, por *D. Antonio Zozaya*, página 222.
- Noticias, p. 224 y 320.
- La «Filosofía del Derecho», de Giner, por *don E. Gómez de Baquero*, p. 255.
- Comentarios, por *D. Luis Araquistain*, página 287.
- En el cincuentenario de la Institución, p. 319.
- El folleto conmemorativo, p. 349.
- «Este es un libro de paz», por *D. Rodolfo Llopis*, p. 350.
- Hace medio siglo...: La Institución Libre de Enseñanza, por *D. Luis de Zulueta*, p. 380.
- A los cincuenta años. .: La siembra de Giner, por *D. V. Ruiz Albéniz*, p. 382.
- La obra de Giner de los Ríos: El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, p. 383.

## INDICE ALFABETICO

- Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1925*, p. 187.
- A los cincuenta años, p. 353.
- Altamira* (D. Rafael).—La literatura pedagógica en España, 1913-1923, p. 294.
- Idem.*—Resultados generales en el estudio de la Historia colonial americana. Criterio histórico resultante, p. 19.
- Idem.*—La semana de las escuelas, p. 365.
- Idem.*—La propaganda de las ideas y los sentimientos pacifistas, p. 374.
- Araquistain* (D. Luis).—Comentarios, página 287.
- Barcala Moreno* (D. José).—La enseñanza gráfica en las escuelas profesionales suizas y alemanas, p. 53, 80, 114 y 147.
- Barnés* (D. Domingo).—Notas para la historia de la pedagogía española, p. 46.
- Idem.*—La pedagogía de J. Dewey, p. 238.
- Idem.*—Revista de Revistas, p. 118, 184, 311 y 372.
- Idem.*—Publicaciones pedagógicas recientes, página 367.
- Besteiro* (D. Julián).—Problemas de educación obrera, p. 303.
- Biblioteca* circulante de niños de la Institución, p. 31.
- Castillejo* (D. José).—Nota preliminar a *Filosofía del Derecho*, de D. Francisco Giner, p. 185.
- Castrovido* (D. Roberto).—La casa del Colegio Internacional, p. 331.
- Coester* (Alfredo).—El movimiento modernista en la literatura hispanoamericana, página 313.
- Corporación* de Antiguos Alumnos. Cuenta de ingresos y gastos en 1925, p. 160.
- Cossío* (Manuel B.).—Homenaje a los poetas Manuel y Antonio Machado. Palabras del Sr., p. 63.
- Del epistolario* de D. Francisco, p. 57.
- Dewey* (M. J.).—La psicología del programa elemental, p. 276.
- El folleto* conmemorativo, p. 349.
- En el cincuentenario*, p. 319.
- Fernández Navarro* (D. L.).—D. Domingo de Orueta y Duarte, p. 154.
- Feyel* (M. Paul).—La historia de la Geografía humana, p. 87.
- Finch* (Mr. Robert).—La Geografía y la «Sociedad de Naciones», p. 108.
- Frank* (Waldo).—Los despertadores, p. 159.
- Giner* (D.<sup>a</sup> Gloria).—Otra cúpula de influjo musulmán en Francia: la cúpula de la «Sainte Croix» de Olorón, p. 92.
- Gómez de Baquero* (E.).—La inauguración del curso, p. 302.
- Idem.*—La *Filosofía del Derecho*, de Giner, p. 255.
- Guerra* (D. Ramiro).—La instrucción primaria en Cuba, de 1902 a 1925, p. 97, 132, 175 y 211.
- Herrick* (Cheermann A.).—Cómo fué educado Abraham Lincoln, p. 161.
- Jespersen* (Otto).—La enseñanza de las lenguas extranjeras, p. 5.
- Jones* (Dr. Robert).—La «Sociedad de Naciones» y los maestros. Historia y educación cívica y la «Sociedad de Naciones», p. 105.
- Kett* (Miss C. F.).—Las lecturas de nuestros niños, p. 225 y 257.
- Koeckert* (M. G.).—La canción popular en España, p. 336.
- L.* (A. K.).—La «Sociedad de Naciones» y los maestros. La evolución de la Liga y su obra, p. 65.
- La literatura* sobre educación moral en España, p. 370.
- Landa* (D. Rubén).—La enseñanza de las lenguas vivas, p. 35.
- Idem.*—La enseñanza secundaria en Portugal, p. 203 y 247.
- Lewis* (Mr. G. G.).—El mapa de la Liga. Notas geográficas, p. 68.
- Libros* recibidos, p. 32, 69, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- López Velasco* (D.<sup>a</sup> Elisa).—Algunos conceptos generales de la «Nueva Educación», p. 139.
- Los grandes viajes* aéreos, p. 214.
- Luzuriaga* (D. Lorenzo).—El analfabetismo en España, p. 333.
- Llopis* (D. Rodolfo).—«Este es un libro de paz», p. 350.
- Mallart* (D. José).—Protección del niño con-

- tra la desviación intelectual producida por cierta literatura imaginativa, p. 145.
- Mallart*.—El campo, ambiente adecuado para la educación y la orientación profesional de los jóvenes sujetos a tutela social, página 170.
- Maresca* (D. M.).—Los límites de la libertad en el proceso educativo y la génesis de la educación liberal, p. 233 y 269.
- Idem*.—Educabilidad de la actividad moral, p. 354.
- Mason* (J. W. T.).—El sistema educativo americano, p. 193.
- Mistral* (Gabriela).—La escuela de servicio social, p. 129.
- Moore* (M. Ernest C.).—Thomas Davidson, p. 261.
- Nota* leída en la Junta general de los señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1926, p. 188.
- Noticias*, p. 224 y 320.
- Orueta y Duarte* (Domingo de), p. 1.
- Palacios* (D. Leopoldo).—La cátedra de Giner, p. 59 y 94.
- Pestana* (D.<sup>a</sup> Alicia).—El Protectorado del niño delincuente, p. 76.
- Posada* (D. Adolfo G.).—En la Argentina, p. 250 y 281.
- Ramos* (D. Manuel).—Uma evocação, p. 126.
- Romero* (D. Francisco).—Un libro de Wells, p. 106.
- Ruiz Albéniz* (D. V.).—A los cincuenta años...: La siembra de Giner, p. 382.
- Russell* (M. Bertrand).—La libertad o la autoridad en educación, p. 1.
- Santaló* (Miguel).—El vuelo España-Argentina, p. 120.
- Scherman* (Mr.).—La Liga de Naciones en las escuelas, p. 70.
- Sechehaye* (A.).—Los problemas de la lengua a la luz de una teoría nueva, p. 343.
- Smith* (Mr. A. E.).—La clase de Literatura y la «Sociedad de Naciones», p. 111.
- Socialista* (El).—La obra de Giner de los Ríos: El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza, p. 383.
- Tomás y Samper* (D. Rodolfo).—Las conferencias del Dr. Decroly acerca del niño delincuente, p. 209.
- Idem*.—Algunas ideas acerca de Adolfo Ferrière y su obra, p. 305.
- Un pedagogo* español del siglo XIX: D. José María Torres, p. 321.
- Urioste* (D. Antero).—La lectura debe ser un servicio público, p. 172.
- Valentí Camps* (D. Santiago).—El espíritu de Francisco Giner y el Apóstol del Socialismo, p. 28.
- Van Gennep* (A.).—Del valor pedagógico de los cuentos de hadas, p. 289.
- Winter* (Ernesto).—La orientación profesional, p. 9 y 33.
- Zozaya* (D. Antonio).—La voz de Giner, página 222.
- Zulueta* (D. Luis).—Hace medio siglo...: La Institución Libre de Enseñanza, 380.

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

Domicilio de la Institución: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETIN, 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: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—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.

AÑO L.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1926.

NUM. 790.

## DOMINGO DE ORUETA Y DUARTE

15—enero—1926

Ha fallecido dejando una profunda huella en la obra científica de nuestro país y un recuerdo indeleble entre sus antiguos alumnos y comprofesores de la Institución. Más adelante consignaremos en estas columnas cuál ha sido su valiosísimo trabajo científico y cuál su acción como profesor en esta casa.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

La libertad o la autoridad en educación, por *M. Bertrand Russell*, pág. 1.—La enseñanza de las lenguas extranjeras (*continuación*), por *Otto Jespersen*, pág. 5.—La orientación profesional, por *D. Ernesto Winter*, pág. 9.

#### ENCICLOPEDIA

Resultados generales en el estudio de la Historia colonial americana Criterio histórico resultante, por *D. Rafael Altamira*, pág. 19.

#### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: El espíritu de Francisco Giner y el Apóstol del Socialismo, por *D. Santiago Valentí Camp*, pág. 28.—Biblioteca circulante de niños de la Institución, pág. 31.—Libros recibidos, página 32.

## PEDAGOGÍA

### LA LIBERTAD O LA AUTORIDAD EN EDUCACIÓN (1)

por *Bertrand Russell*.

En educación, igual que en otras cosas, la libertad debe ser un asunto de grado. Hay libertades que no deben tolerarse. Co-

(1) *Freedon or Authority in Education.*

nocí una vez a una señora la cual sostenía que no debiera prohibirse nada a un niño, porque la naturaleza del niño debía desenvolverse desde adentro. «¿Y si la naturaleza — pregunté — induce al niño a tragar alfileres?» Lamento decir que la respuesta de la dama se redujo a vituperios. Sin embargo, todo niño abandonado a sí mismo, tarde o temprano tragará alfileres, se envenenará con una medicina, se caerá de una ventana alta o llegará a un mal fin de otra manera. Un poco más tarde, los muchachos, cuando encuentran la oportunidad de hacerlo, dejan de lavarse, comen excesivamente, fuman hasta emborracharse, pillan resfriados por sentarse con los pies mojados, y así sucesivamente, sin contar con que se divierten vejando a los señores de edad, que quizá no tengan la facilidad de Eliseo para replicar con viveza. Así, pues, los defensores de la libertad en la educación no pueden sostener que los niños durante el día entero deben conducirse sencillamente como gusten. Es indispensable un elemento de autoridad y disciplina; todo se reduce a una cuestión de cantidad y a la manera con que la autoridad debe ejercerse.

La educación debe ser considerada desde muchos puntos de vista: El del Estado, el de la Iglesia, el del maestro, el de los padres y hasta (si bien esto se olvida con frecuencia) el del alumno mismo. Cada uno de estos puntos de vista resulta parcial; cada uno contribuye un tanto a los ideales de la educación, pero asimismo contribuye con elementos que son malos.

Comenzaremos por el Estado, la más

poderosa de las fuerzas que deciden lo que debe ser la educación. El interés que el Estado siente por la educación es muy reciente. No existió en la antigüedad ni durante la Edad Media; hasta el Renacimiento, la educación fué estimada sólo por la Iglesia. El Renacimiento trajo consigo un interés por la cultura superior, que dió motivo a la fundación de algunas instituciones, v. gr., el Colegio de Francia, que, en la intención de quienes lo crearon, había de contrapesar la eclesiástica Sorbona. En Inglaterra y Alemania, la reforma hizo que el Estado deseara tener algún dominio sobre las Universidades y escuelas secundarias, a fin de impedir que continuaran siendo «semilleros del papado». Pero este interés pronto se desvaneció. El Estado no tomó parte constante y decisiva en dicho empeño hasta que empezó la agitación moderna por la educación universal y obligatoria. Hoy, sin embargo, el Estado influye más en las instituciones escolares que todos los demás factores reunidos.

Varios fueron los motivos que determinaron la educación universal y obligatoria. Sus defensores más pujantes sentían que era deseable el saber leer y escribir, que una población ignorante constituye una vergüenza para un país civilizado y que la democracia es imposible sin la educación. Estos motivos recibieron el refuerzo de otros. Pronto se echó de ver que la educación proporciona ventajas comerciales, que disminuye la delincuencia juvenil y que ofrece oportunidades para organizar la población de los barrios bajos. Los anticlericales, por su parte, vieron en la educación del Estado una ocasión para combatir la influencia de la Iglesia; este motivo pesó considerablemente en Inglaterra y Francia. Los nacionalistas, sobre todo desde la guerra franco-prusiana, creyeron que la educación universal aumentaría la fuerza nacional. Al principio, empero, estas razones fueron de carácter subsidiario. La principal razón que hizo adoptar la educación para todos fué el sentimiento de que el analfabetismo es vergonzoso.

Una vez firmemente establecida la educación universal, el Estado echó de ver

que la institución podía aplicarse a muchos usos. La educación hace al pueblo más dócil, lo mismo para el bien que para el mal. También mejora las costumbres y disminuye la criminalidad y facilita la acción común respecto a los fines colectivos y la dirección de la comunidad por un órgano central. Sin ella, la democracia no sería más que una forma vacía. Del modo con que la conciben los políticos, la democracia es una forma de *gobierno*, es decir, un procedimiento para conseguir que el pueblo haga lo que desean sus directores, sin desvanecer la impresión de que está haciendo lo que quiere. De ahí que la educación por el Estado haya adquirido una tendencia política. Dicha educación enseña (en lo posible) al joven a respetar las instituciones existentes, a evitar toda crítica radical de los poderes establecidos y a considerar con suspicacia y desdén a las naciones extranjeras. La educación por el Estado aumenta la solidaridad nacional a expensas del internacionalismo y del desarrollo individual. El daño que hace al desarrollo del individuo se explica por la exagerada insistencia en el principio de autoridad. Estimúlase las emociones colectivas más bien que las individuales, y se reprime con severidad el desacuerdo con las creencias dominantes. Y es que se desea la uniformidad porque es conveniente a los gobernantes, sin consideración al hecho de que sólo pueden realizarse por la atrofia mental.,.

Por lo que toca a la educación, el punto de vista de la Iglesia no es en la práctica muy diferente del del Estado. Hay, sin embargo, una divergencia de importancia: la Iglesia preferiría que los legos no fueran educados, y no los instruye sino allí donde el Estado insiste en esta obligación. Ni la Iglesia ni el Estado quieren inculcar creencias que probablemente desechará la libre investigación. Pero el Estado insinúa con mayor facilidad su credo a la población que lee los periódicos, mientras las enseñanzas de la Iglesia penetran mejor en las personas que son analfabéticas. Tanto la Iglesia como el Estado son hostiles al pensamiento, y aquélla es asimismo, si bien ahora

subrepticamente, hostil a la instrucción. Pero esto pasará — ya está pasando —, pues las autoridades eclesiásticas están perfeccionando la técnica de instruir sin estimular la actividad mental — técnica en que hace mucho tiempo los jesuitas marchan en primera fila.

En la sociedad moderna, rara vez se permite a los maestros que tengan opiniones propias. El maestro es designado por las autoridades escolares, las cuales, si ven que está educando, lo destituyen. Pero, aparte de este motivo de carácter económico, el maestro de escuela se halla expuesto a tentaciones, de las cuales probablemente no es consciente. Más directamente que la Iglesia y el Estado, el maestro está de parte de la disciplina y sabe oficialmente lo que sus alumnos desconocen. Es difícil, sin alguna autoridad y disciplina, sostener el orden en un aula, y más fácil castigar a un niño que da señales de aburrirse que hacer interesante la enseñanza. Por otra parte, es posible que aun el mejor de los maestros exagere su importancia y crea posible y deseable modelar en sus alumnos la clase de seres humanos que deben ser en su sentir. Lytton Strachey cuenta que el Dr. Arnold (1) paseaba por el lago de Como meditando sobre el «mal moral». Para él, mal moral era aquello que anhelaba cambiar en sus alumnos. La creencia de que en éstos había mucha perversidad de esa clase justificaba en él el ejercicio del poder y el convencimiento de que su deber como director era castigar más bien que amar.

Además, el maestro necesita acreditar su escuela. Esto le mueve a procurar que sus alumnos se distinguan en las competencias atléticas y en los exámenes escolares, lo cual motiva cierta selección de los muchachos superiores, con exclusión de los demás. Para la medianía, el resultado es detestable. Para un niño es mucho mejor tomar parte en un juego deportivo (*game*), aunque lo haga mal, que ver a otros jugar bien. Mr. H. G. Wells, en su biografía de

Sanderson, de Oundle, nos cuenta cómo este maestro, verdaderamente grande, puso su influencia contra todo lo que dejara sin cultivo ni ejercicio los poderes del alumno mediocre. Cuando Sanderson llegó a ser maestro principal, echó de ver que en la capilla no cantaban sino ciertos muchachos escogidos: éstos formaban un coro ejercitado, y los demás oían. Sanderson dispuso que todos cantaran, tuvieran o no disposiciones musicales. De esta manera luchó contra la tendencia natural del maestro, a quien preocupa más su propio crédito que sus alumnos. Desde luego que si todos hiciéramos un reparto prudente del elogio, no habría conflicto entre ambos motivos; pero en este mundo bullicioso, el éxito espectacular será estimado siempre sin relación con su importancia real, de modo que es casi inevitable algún conflicto entre los dos motivos.

Y ahora llegamos al punto de vista paternal. Este difiere de acuerdo con la posición económica del padre: el jornalero, en general, tiene deseos muy distintos del tipo medio de los profesionales. El jornalero típico desea que sus hijos vayan a la escuela lo más pronto posible, a fin de disminuir el fastidio de la casa. También desea que salgan de ella tan pronto como sea hacedero, para aprovecharse de sus ganancias. Hace poco, cuando el Gobierno decidió rebajar los gastos de la educación, se propuso que los niños no fueran a la escuela antes de los seis años de edad y que no estuvieran obligados a permanecer allí después de los 13. Lo primero produjo un clamor popular tan grande, que fué necesario desistir de ello; la indignación de las cansadas madres, que acababan de recibir el derecho al sufragio, se hizo irresistible; pero la última proposición, la que disminuía la edad de salida de la escuela, si bien más censurable desde un punto de vista pedagógico, no fué impopular. Los candidatos al Parlamento que defendían el mejoramiento de la educación recibían aplausos unánimes de los que asistían a los mítines; pero al solicitar los votos de los electores, descubrían que los obreros no afiliados a los partidos políticos, los cuales están en

(1) Gran educador inglés, rector y reformador del colegio Rugby.—N. del T.

mayoría, deseaban que sus hijos pudieran ganar jornales tan pronto como fuera posible. Las excepciones son aquellos que esperan que sus hijos suban por la escala social mediante una educación de mejor calidad.

Los profesionales tienen opiniones del todo diferentes. Sus ganancias dependen de que han recibido una educación mejor que la mayoría y desean transmitir esta ventaja a sus hijos. A este fin están dispuestos a hacer grandes sacrificios. Pero en nuestra sociedad actual, estimulada por la competencia, lo que el padre en general desea no es una educación buena en sí misma, sino una educación mejor que la que reciben otras gentes. Esto puede conseguirse rebajando el nivel general de la instrucción, y, por lo mismo, no podemos esperar que un profesional sienta entusiasmo por la idea de facilitar la educación superior a los hijos de los jornaleros. Si todos los jóvenes, por pobres que sus padres fueran, pudieran hacer los estudios de la Medicina, es evidente que los médicos ganarían menos que al presente, así por el aumento de la competencia como por el mejoramiento de la salud general. Lo mismo puede decirse del Derecho, del servicio, civil, etc.

Los padres desean que sus hijos sean motivo de honra para ellos, y éste es su defecto cardinal. Bien arraigado en el instinto, dicho deseo sólo puede desaparecer mediante esfuerzos dirigidos a ese fin. En las madres, si bien en menor grado, también existe tal defecto. Todos sentimos instintivamente que el buen éxito de nuestros hijos refleja gloria en nosotros y que sus fracasos nos avergüenzan. Desgraciadamente, el éxito que nos hinche de orgullo es a menudo de una clase que no es de desear. Desde la alborada de la civilización hasta casi nuestra época, y todavía en China y el Japón, los padres han sacrificado en el matrimonio la felicidad de sus hijos, disponiendo con quién habían de casarse y eligiendo casi siempre la novia o el novio más ricos que podían conseguir. En el mundo occidental, salvo parcialmente en Francia, los jóvenes, por medio de

la rebelión, se han emancipado de esta esclavitud; pero los instintos de los padres no han cambiado. Lo que el padre en general desea para sus hijos no es la felicidad ni la virtud, sino el éxito mundano. Los desean tales que puedan vanagloriarse de ellos con sus amigos, y sus deseos dominan en gran parte sus esfuerzos por la educación que les dan.

Si la autoridad ha de dirigir la educación, debe apoyarse en uno o en más de uno de los poderes de que hemos hablado: el Estado, la Iglesia, el maestro o el padre. Como hemos visto, en ninguno de ellos podemos confiar para cuidar del bienestar del niño, pues cada uno desea llevar al educando a cierto fin que en nada atañe a su propio bienestar. Quiere el Estado que el niño sirva al engrandecimiento nacional y al sostenimiento de la actual forma de gobierno. Aspira la Iglesia a utilizar al niño para el aumento del poder del Clero. El maestro mira a la escuela como el Estado a la nación, y desea que el niño dé gloria a la escuela. El padre anhela que su hijo glorifique a la familia. Y en cuanto al niño, que es un fin en sí mismo, que es un ser humano con derecho a la felicidad y al bienestar posibles, no interviene sino de un modo limitado en estos propósitos externos. Por desgracia, el niño no posee la experiencia necesaria para dirigir su propia vida, y es víctima, por tanto, de los siniestros intereses que explotan su inocencia. He aquí lo que explica la dificultad de la educación considerada como problema político. Pero veamos lo que puede decirse desde el punto de vista del educando.

Es evidente que la mayoría de los niños, abandonados a sí mismos, no aprenderían a leer ni a escribir y se adaptarían lo menos que pudieran a las condiciones de su propia vida. Es preciso que haya instituciones docentes, y en cierta medida, los niños deben sentir la autoridad. Pero, puesto que la autoridad no merece completa confianza, debemos procurar que exista la menor suma de autoridad que sea posible, y tratar de descubrir el modo con que los deseos e impulsos naturales de los jóvenes pueden ser aprovechados en la

educación. Esto es mucho más hacedero de lo que a menudo se presume, porque, después de todo, el deseo de adquirir conocimientos es natural en la mayoría de los jóvenes. El pedagogo tradicional, cuyos conocimientos no merecían impartirse, y que carecía de habilidad para comunicarlos, creía que los jóvenes sentían horror ingénito por la instrucción; pero en esto se encontraba equivocado, por la incapacidad para comprender sus propias deficiencias. Hay un gracioso cuento de Chekov donde se habla de un hombre que trató de enseñar a un gatito a cazar ratones. Cuando el minino no corría tras ellos, el hombre lo azotaba, y el resultado fué que, cuando adulto, el gato se aterrorizaba en presencia de un ratón. «Este — agrega Chekov — es el hombre que me enseñó el latín». Ahora bien, los gatos enseñan a sus hijos a cazar ratones; pero esperan hasta que el instinto se despierte. Entonces, los mininos convienen con sus madres en que vale la pena de adquirir dicho conocimiento, y así la disciplina se hace innecesaria.

Hasta ahora, los dos o tres primeros años de la vida han escapado al dominio de los pedagogos, y todas las autoridades están de acuerdo en que éstos son los años durante los cuales aprendemos más. Todo niño aprende a hablar mediante el propio esfuerzo. Todo aquel que haya observado a un niño sabe que los esfuerzos necesarios para dicho aprendizaje son considerables. El niño escucha atentamente, observa los movimientos de los labios, practica los sonidos todo el día y concentra sus fuerzas con ardor asombroso. Es claro que las personas mayores lo estimulan con elogios; pero no se les ocurre castigarlo el día que no aprende una palabra nueva. Todo lo que hacen es proveer las oportunidades y el elogio. Es dudoso que en ese período se necesite más.

## LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

por Otto Jespersen (1)

Profesor en la Universidad de Copenhague.

(Conclusión.)

Exceptuando el primer grado de la enseñanza, no está de más la gramática metódica. Más adelante, sus ejemplos pueden servir como de apéndices a los reunidos a través de las lecturas; el profesor podrá, por ejemplo, leerlos en alta voz, cerciorarse de que los entienden y emplearlos, para ayudar a los alumnos a encontrar las reglas. Luego, cuando los alumnos hayan formulado mejor o peor la regla, podría leerse ésta como viene en la gramática. Recorrer toda la gramática desde el principio hasta el fin, cada sección a su vez, es cosa que nunca debe hacerse hasta que no se hayan estudiado la mayor parte de los fenómenos en relación con la lectura; resultará así más fácil y más interesante que si se hubiera empezado antes; su utilidad principal será completar y confirmar lo ya aprendido (2).

Enseñándose la gramática de esta manera, no tendrán ya los alumnos la impresión que tantas veces tienen ahora de estar aprendiendo una serie de reglas arbitrariamente prescritas sobre lo que han de hacer para evitar cometer faltas y tener «malas notas» en los ejercicios escritos; más bien, lo concebirán todo como algo comparable a las leyes de la naturaleza, observaciones generales comprensivas de lo que ocurre dadas ciertas condiciones, ya que la gramática se hace de observaciones sobre la manera como se expresan los naturales de un país. Ya no dirán los alumnos:

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) El Dr. Sweet pretende poner en ridículo mis ideas sobre gramática inventiva (*The Practical Study of Languages*, 1899, p. 115-116); parece olvidar la diferencia que existe entre investigación gramatical independiente y la enseñanza en las escuelas; y cuando habla de que los muchachos han de cometer «ciento y pico de equivocaciones», creo que no necesita más refutación que las indicaciones anteriores, las cuales no son otra cosa que una ampliación de lo que escribí en 1886. Afortunadamente, en la página 117, el mismo Dr. Sweet recomienda precisamente lo mismo que aquí se esbozó, sólo que dándole menos extensión.

«*Tenemos que poner el subjuntivo en las oraciones finales porque está en el § 235*», sino «*encontramos el subjuntivo en todas las oraciones finales*». La principal función del profesor es hacer que los alumnos se penetren de la construcción de la lengua extranjera, de sus particularidades y de los puntos principales en que se aparta de las otras lenguas. Como regla general, los libros de texto insisten demasiado en los detalles y olvidan con frecuencia rasgos muy importantes, como, por ejemplo, la gran libertad que hay en inglés para el empleo de sustantivos como verbos, y viceversa; el distinto papel que el orden de las palabras representa en las diferentes lenguas, la relación de causa y efecto entre una determinada clase de palabras, y la falta de declinaciones, etc.

La disposición usual de los materiales de la gramática no es tan conveniente como podría ser. Una separación completa entre la morfología y la sintaxis, como se encuentra en la mayor parte de nuestros libros de texto, es, desde el punto de vista científico, insostenible e impracticable (1); desde el punto de vista pedagógico, es un disparate, puesto que separa la forma y la función, que deberían aprenderse juntas, lo mismo que juntos se aprenden lo externo de la palabra (sonidos y ortografía) y su significación (2). Y dentro de cada una de estas dos partes de la gramática, el orden usual para el procedimiento depende de un orden de procedencia absurdo entre las clases de palabras, en virtud del cual los adverbios están colocados lo más lejos posible de los adjetivos, aunque si hay dos clases de palabras que debieran estar juntas, son estas dos que tienen de común la comparación. En el caso de los verbos, encuéntrase muchas veces formando grupo cosas que tienen relación lexicológica, pero no gramatical (3).

(1) El superlativo francés es una forma sintáctica pura; el comparativo, un fenómeno mixto.

(2) En mi gramática inglesa pequeña, he tratado conjuntamente la morfología y la sintaxis. (*Kortfattet engelsk grammatik for tale og skriftsproget*, Copenhagen, 1.<sup>a</sup> edición, 1885; 4.<sup>a</sup> edición, 1903.

(3) En cuanto a la sistematización gramatical, puedo referirme a mis observaciones preliminares

El método de la traducción también es aquí perjudicial, porque disimula detalles que deberían conservarse vivos. Por ejemplo: los alumnos no tendrían una idea justa del género y de sus relaciones con la expresión del sexo, si *er*, refiriéndose a *der hut*, y *sie*, refiriéndose a *die bank*, o asimismo *il*, haciendo referencia a *le chapeau*, y *elle*, haciéndola a *la chaise*, se tradujesen todos por el inglés *it*, mientras que los mismos pronombres se traducen por *he* y *she* cuando son empleados respecto de personas.

Las comparaciones entre lenguas que los alumnos conocen, con objeto de señalar las diferencias de economía en el empleo de los medios lingüísticos de expresión, serán una consecuencia natural de este estudio sistemático de la teoría del lenguaje, y pueden hasta resultar muy interesantes, particularmente para los estudiantes más adelantados. (Comparaciones entre los pronombres reflexivos en las diferentes lenguas: *du, ihr, Sie, sie - toi, vous, vous, ils, elles, eux - you, you, you, they - il y a, es giebt, there is*, etc.). El profesor podrá llamar la atención sobre la inconsistencia de las lenguas; lo que en un caso se expresa diversamente, en otro no se expresa por ninguna señal externa (*haus, häuser; häuschen, häuschen - house, houses; sheep, sheep - cheval, chevaux; vers, vers* y, en realidad, hasta *maison, maisons*, etcétera; *mich, mir; dich, dir; sich, sich; der mann, die frau, das weib; ein guter mann, eine gute frau, ein gutes weib; der gute mann, die gute frau, das gute weib; die männer, die frauen, die weiber; die guten, m., f., w.*, etc.). En francés y en inglés hay muchas ocasiones de indicar grandes diferencias en las relaciones gramaticales, lo mismo en los sonidos que en la ortografía (singular y plural iguales en *bon, bons; beau, beaux; hideux, hideux; luego, amer, amère; clair, claire; révolutionnaire, révolutionnaire; church, churches; judge, judges; sin, sinned; fine fined; say, said; lay, laid*, etc.). Que pueda ser ello una buena manera de iniciación

en *Progress in Language* (Londres, Sonnenschein, 894), p. 138 y sigs.

en la filología comparada, no necesita mayor prueba; muchas cosas que pertenecen a este campo de estudios pueden comprenderlas nuestros alumnos más adelantados y deberían formar parte de una buena educación general. Todo el que haya recibido un poco más que la instrucción corriente que se da en las escuelas debería entender lo que significa el parentesco y el desarrollo progresivo de las lenguas; debería estar enterado de ciertos fenómenos lingüísticos, como la pérdida de sonidos, la asimilación, las formaciones analógicas, las diferenciaciones, etc.; debe haber notado ejemplos de estos fenómenos, lo mismo en su lengua materna que en las lenguas extranjeras que haya aprendido, como debe comprender también cómo estos procesos influyen constantemente en toda la estructura de las lenguas y cómo han llegado con el tiempo a producir diferencias tan grandes como las que existen entre el alemán y el inglés, o entre el latín y el francés; un buen punto de partida sería hacer notar la suerte que corrieron ciertas palabras que el inglés tomó del francés, conservando muchas veces los antiguos sonidos franceses (*ch*, en *chase*; *j*, en *journal*; *n*, en *cousin, cousine*; *s*, en *beast, feast*, etc.). Pero, por muy interesantes y dignas de notarse que sean estas cosas, no es muy de aconsejar que se les consagre demasiado tiempo, mientras se concedan tan pocas horas a la enseñanza de las lenguas vivas. El que se ocupe el profesor más o menos de este género de trabajo tiene que depender también de que la clase tenga, en general, suficiente preparación para ello, y de que los alumnos revelen mucho interés y afán por hacer preguntas; no debe *imponérseles* una gran cantidad de filología.

Los ejercicios sobre sistematización no necesitan limitarse al campo de la gramática; la parte que se refiere al léxico de la lengua puede tratarse también de idéntica manera, aunque con menos extensión. Ya hemos hecho mención antes de varios métodos de revisión del vocabulario; pero existen además otras maneras; por ejemplo: el profesor puede dar al alumno un

asunto (el cuerpo humano, la guerra, un viaje en ferrocarril), sobre el cual tendrá que reunir cuantas palabras y expresiones pueda recordar — o que aparecieron en la última narración leída en clase —, y podrá disponerlas también en varias subdivisiones. Esto lo hará mejor en forma de ejercicio escrito.

Puede mandarse también a los alumnos que dividan un acontecimiento complejo, o una serie de acciones, etc., en sus partes componentes. Por ejemplo: pueden describir, en todos sus detalles, el procedimiento de vestirse una persona por la mañana, o el camino que llevan hacia la escuela. Cuanto más detalladas puedan hacer estas descripciones los alumnos, mejor; así se acostumbran a emplear muchas palabras, no sólo sustantivos, sino verbos, en sus relaciones naturales, que ven con los ojos — de su espíritu —, aunque no creo que las ideas de Gouin (1) deban adoptarse más que en estas series eventuales.

Los estudiantes más adelantados pueden aprender también a hacer colecciones sistemáticas de los sinónimos más importantes. Deberá tener cada uno un cuaderno especial con este objeto, destinando una página entera a cada grupo de sinónimos que el profesor quiera que estudien; en esta página escribirán todas las oraciones en que encuentren la palabra de referencia. De vez en cuando, el profesor puede examinar con la clase todas las oraciones que se hayan reunido, procurando establecer la diferencia entre los sinónimos, a base de los ejemplos encontrados. Claro es que tienen un valor especial aquellos textos en que haya varios sinónimos reunidos. (*How much of «history» we have in the «story» of Arthur is doubtful. What*

(1) Siento la tentación de decir algo más sobre el método de Gouin para la enseñanza de las lenguas, pero no me sobra ni el espacio ni siquiera el deseo de hacerlo, puesto que no lo he visto practicar. Puedo atenerme a la descripción de R. Kron (demasiado entusiasta, por cierto) (*Die neueren sprachen*, III, publicada también en separata), y a la crítica de Brekke (para mí absolutamente convincente): «Indberetning om en stipendiertejse til England for at studere Gouius metode for undervisning i sprog». (Quousque tandem No. = Norske univ. og skoleannaler, 1894).

*is not very thrilling as «story» may be of profound interest as «history». Half a «loaf» is better than no «bread». A nice little «loaf» of brown «bread»*) (1). También tendrá interés alguna vez formar listas comparativas de diferentes lenguas, como, por ejemplo:

<i>mensch</i>	<i>man</i>	<i>homme</i>
<i>mann</i>	<i>man</i>	<i>homme</i>
<i>mann</i>	<i>husband</i>	<i>mari</i>

a las que pueden añadirse observaciones sobre el empleo de *human being* e *individu*, cuando se tenga que evitar la indicación del sexo.

Además

<i>weib</i>	<i>woman</i>	<i>femme</i>
<i>weib, frau</i>	<i>wife</i>	<i>femme</i>
<i>frau</i>	<i>lady</i>	<i>dame</i>
<i>frau</i>	<i>Mrs</i>	<i>madame</i>
<i>dame</i>	<i>lady</i>	<i>dame</i>
<i>baum</i>	<i>tree</i>	<i>arbre</i>
<i>holz</i>	<i>wood</i>	<i>bois</i>
<i>wald</i>	<i>wood, forest</i>	<i>bois, forêt</i>

Estas tablas servirán, mucho mejor que largas explicaciones, para mostrar las diferencias existentes entre las lenguas, y cuántas veces las palabras tienen un sentido ambiguo y vago. Es evidente, sin embargo, que muchas de las indicaciones de matices de significación que se encuentran en los diccionarios de sinónimos están completamente fuera, por lo sutil y lo fantástico, de la comprensión de los alumnos comunes.

El Dr. Walter, de Francfort, tiene otro medio de hacer que sus alumnos se familiaricen con todos los recursos de la lengua extranjera; dicta algunas de las oraciones de lo que ya se leyó y manda a los alumnos que busquen cuantas maneras distintas pueda haber para expresar el mismo pensamiento. Copiaré una de las cláusulas de su libro, juntamente con las variantes de los alumnos (marcadas con letras); las escribieron en el espacio de 25 minutos: *ohne vorausgegangene besprechung*

(1) (Lo que haya de *historia* en la *historia* de Artur es dudoso. Lo que no es muy conmovedor en una *historia* puede tener un hondo interés en la *Historia*. Medio *pan* es mejor que ningún *pan*. Un buen *panecillo* de *pan* moreno.)

(en el segundo año de instrucción, con seis horas a la semana, según creo); como se verá, los cambios son bastante grandes.

*The advantage of the English ships lay not in bulk, but in construction.* (La ventaja de los buques ingleses no estaba en el tamaño, sino en la estructura.)

a. *The English were over uhelming not by the size of the ships, but their power lay in the construction of the ships.* (Los ingleses eran invencibles, no por el tamaño de los buques, sino porque su poder residía en la estructura de esos buques.)

b. *In construction, not in bulk, lay the advantage of the English ships.* (En la estructura y no en el tamaño estaba la ventaja de los buques ingleses.)

c. *The English ships were superior to the Spanish not in bulk, but in construction.* (Los buques ingleses eran superiores a los españoles, no por el tamaño, sino por la estructura.)

d. *The advantage of the English fleet (squadron) consisted not in bulk, but in construction.* (La ventaja de la flota inglesa consistía, no en el tamaño, sino en la estructura.)

e. *The advantage of the English was the light construction of their ships.* (La ventaja de los ingleses consistía en la estructura ligera de sus buques.)

f. *The English had not large ships, but they were better constructed.* (Los ingleses no tenían buques grandes, pero los tenían mejor contruidos.)

g. *The power of the vessels of the English was not caused by the extent, but by the construction of the ships.* (El poder de los buques ingleses no provenía del tamaño, sino de la estructura de los mismos.)

h. *The English men-of-war could do very much against the enemy, because they were well constructed, and not too large.* (Los buques de guerra ingleses pudieron mucho contra el enemigo, porque estaban bien contruidos y no eran de masiado grandes.)

i. *The English vessels were not large, but well constructed.* (Los buques in-

gleses no eran grandes, pero estaban bien contruidos.)

*k. The advantage of the English men-of-war did not consist in size, but in construction.* (La ventaja de los buques de guerra ingleses no consistía en el tamaño, sino en la estructura.)

*l. The advantage of the English men-of-war was to be found in their construction.* (La ventaja de los buques de guerra ingleses había que buscarla en su estructura.)

Yo mismo, enseñando a alumnos ya adelantados, les he mandado escribir, de una manera semejante poco más o menos a ésta, una página de una obra histórica. Siempre les ha interesado este trabajo, y la comparación de los resultados, que a veces daban las expresiones más variadas del mismo pensamiento, era siempre para ellos muy instructiva.

Paralelamente a la lectura de una gramática, a manera de complemento o como recopilación de los conocimientos gramaticales adquiridos por los procesos indicados, podría ser provechoso hacer una colección sistematizada de material del léxico; no, claro es, un diccionario común, ya que el orden alfabético es casi de lo más anti-metódico que puede haber, sino un vocabulario preparado con inteligencia, algo por el estilo del *Thesaurus*, de Roget. Pero debería, de todos modos, ser más pequeño y contener sólo palabras que fuesen realmente necesarias; aun así, la inevitable sequedad de semejante libro y la falta de relación entre las palabras aisladas le haría impropio para la enseñanza, aunque no se le emplease para introducir material nuevo, sino sólo para recordar palabras ya aprendidas. Más útil será a los alumnos que hayan llegado a cierto grado de adelanto seguir una colección sistemática de frases, sobre todo de aquellos giros de expresión que entran mucho en las relaciones de todos los días, pero que se encuentran muy raramente en la literatura. Las *Phrases de tous les jours*, de Franke, son el mejor *specimen* que conozco; pero sé de muy buena fuente que nunca se pretendió que dicha obrita se emplease como libro de texto para principiantes.

## LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

por D. Ernesto Winter,  
Ingeniero.

### Crisis de aprendizaje.

Antes de empezar, he de hacer una salvedad. En lo que voy a tratar, hay una parte que se refiere a la iniciación de los métodos de orientación profesional; sigue otra parte descriptiva de los métodos empleados en los laboratorios e Institutos recientemente creados para la orientación profesional, y, por último, una parte crítica, en la que unas veces me atengo al pensar de los directores de Institutos con quien tuve el honor de conversar (Mr. Fontegne, de Strassbourg, y Mr. Robert, de Dommeldange); otras veces hago consideraciones personales que me sugirieron estas visitas y una práctica de ocho años en la dirección de enseñanza a obreros.

Cada cual puede mantener un criterio propio, y este mío no es, ni mucho menos, dogmático; tampoco significa menosprecio a los métodos consagrados, ni siquiera alejamiento de dichos métodos, que todos son buenos, si se practican con sinceridad y continuidad. Discutir no es despremiar; por el contrario, es avalorar y aquilatar. Es despojar las ideas madres de todo lo deleznable que las acompaña, y dejarlas en toda su pureza, libres de esas creaciones accesorias, tablados y andamiajes, materiales, que viven de las ideas más que por y para las ideas. La preeminencia de tal o cual método lleva a veces aparejado un sentimiento de amor propio, de vana gloria del investigador, cuando no un mercantilismo.

En los años anteriores a la guerra, empezó a preocupar a los industriales de los talleres mecánicos la escasez de aprendices y la dificultad de ir sustituyendo el personal obrero antiguo por los aptos, con conocimientos profesionales.

Cada día se agudizaba más la crisis del aprendizaje, y cada vez hubo de ser mayor el número de obreros advenedizos, peones, braceros, arrancados a la agricultura, que vinieron a las fábricas de las ciudades a sustituir a obreros de oficio.

No había aprendices. La razón es clara. El aprendizaje era una larga cruz, que algunos industriales poco escrupulosos prolongaban demasiado; largo período de míseros salarios, escalera de peldaños altos y cansados, difíciles de subir hasta llegar a oficial. Ser aprendiz era estar sometido a privaciones y llevar con resignación esos primeros años de vida profesional. ¡Resignarse antes de empezar, desengañarse antes de tener ilusiones! ¡Qué tristeza y qué pena!

Ni los padres de los muchachos podían estar satisfechos. Los hijos tardaban demasiado en ganar, y más tarde..., no siempre hallaban un puesto que correspondiese a tanto esfuerzo y a tanto sacrificio.

Los obreros hallaron una vía más fácil. Buscaron aquellas profesiones sencillas, que no requieren casi aprendizaje, y, quizás acertadamente, pensaron que lo esencial en la vida es empezar pronto a desenvolverse, porque ganar tiempo es «ganar la vida», cosa más importante que ganarse la vida, frase terrible que trae de recuerdo todos los horrores de la lucha por el pan.

Por estos años, lograron los Sindicatos obreros una mejora importante: el establecimiento del salario mínimo, que pudiera formularse: «Todo hombre, cualquiera que fuere su capacidad de trabajo, tiene derecho a percibir el salario necesario para su sustento y para el mantenimiento de sus fuerzas vitales.»

La obra de los Sindicatos era humanitaria. Conceder fué un acto de justicia social, y desde entonces mejoró considerablemente la condición de la clase obrera, si bien no todo lo que se pensaba, porque establecer mayores salarios para todos equivale a aumentar la capacidad de adquirir de cada individuo, y, por tanto, a encarecer los artículos de primera necesidad, más necesitados que antes.

La adopción del salario mínimo trajo aparejado un encarecimiento de la mano de obra, y los industriales no hallaron otro remedio que la rebaja de los jornales más altos. Es decir, que los obreros más capaces, los más aptos, hubieron de sufrir las

consecuencias de esta reforma, y aun en los talleres que conservaron primas de trabajo, fueron estas primas tan insignificantes, representaron tan poca cosa con relación al salario mínimo, que los mejores obreros perdieron todo estímulo, se desalentaron, hasta que hicieron el trabajo mínimo por el salario mínimo, y vino una total relajación. Amargado el obrero conocedor de su oficio, se contentó con cumplir; tomó como módulo, para hacer lo estrictamente necesario, al obrero de menor capacidad y de más menguada aptitud.

Vino la guerra; con ella, el desbarajuste, la desorganización; más tarde, la reorganización de talleres como talleres de guerra. Se echó mano del personal que se pudo y como se pudo. Braceros agrícolas, peones, hombres sin oficio, personal femenino, todo se utilizó. En un principio hízose la utilización sin orden ni concierto; faltaba la preparación previa para organizar y faltaban las máquinas que pudieran ponerse en manos de ese personal sin conocimientos ni aptitudes. Era preciso reducir a un mínimo los movimientos, las maniobras, simplificarlas hasta tal punto, que los más ineptos fuesen aptos, y esta labor sólo pudo llevarse a cabo gracias a la formación de cuadros.

Encuadrar es disciplinar y entrenar a la vez; cada grupo de obreros advenedizos, de cuatro, cinco o seis individuos, fué puesto bajo la tutela, más que a las órdenes, de un buen obrero conocedor del oficio. Este preparaba el trabajo, guiaba y corregía como maestro, y los advenedizos eran simplemente ejecutantes, que con máquinas automáticas (en que estaban previstas y evitadas las torpezas posibles de manos poco diestras) y con un calibre de control, hacían los trabajos, reducidos a vigilar, muchas veces sin intervenir, hasta la terminación de la pieza.

Al buscar mayor eficiencia se recordaron los métodos americanos de gran producción en Siria, hasta entonces inaplicados en Europa, y aquel *sistema Taylor*, tan discutido seis años antes de la guerra, y del que luego habiáremos, empezó a tener cierto predicamento; surgieron tímidas

imitaciones, adaptaciones ponderadas, y en Francia nació el «fayolismo», que representa en la dirección de los negocios lo que el «tailorismo» en la dirección de los talleres.

Terminada la guerra, al hacer la reorganización de las industrias de paz, hubo de desprenderse el industrial de aquella mano de obra de ocasión, y lo hizo con gusto, porque, a pesar de todo, el proyecto de la maquinaria y el trabajo con figuras, monturas, fixtures, etc., se demostró plenamente que el buen trabajo requiere conocimientos y buenas manos; tanta mayor destreza y mejor aptitud cuanto más perfectas son las máquinas y más esmerado el trabajo a realizar.

Y.., por extraña paradoja, después de haber utilizado un personal cualquiera y hacerle apto en un dos por tres durante la guerra, pensaron los industriales en formar un buen personal, despacio, con aprendizaje metódico y continuado, y para mayor eficiencia, no sólo educar las aptitudes, sino descubrir las preaptitudes, las naturales, la tendencia y determinar la inclinación hacia un oficio, utilizando la predisposición de cada individuo, para mayor eficacia de trabajo y en mejor vida social.

Esta es la orientación profesional. Orientar es dar dirección. Una fuerza tiene mayor eficacia cuando obra en determinada dirección; consiste, por consiguiente, la orientación profesional en buscar la dirección más favorable a dar a las facultades fuerzas de cada individuo. La dirección más favorable de una fuerza depende de la situación, de la colocación de la pieza que se desea mover; asimismo las facultades individuales han de adaptarse a las condiciones, circunstancias y particularidades de la profesión.

Por consiguiente, el problema de la orientación profesional comprende el doble estudio: de la profesión (que es aquí la pieza que se desea mover), cuyas características de trabajo será preciso conocer con todo detalle, y de las facultades individuales (fuerza que se desea orientar), que será preciso poner de relieve, investigar, escrutar, antes de entrar en la profesión. Cuan-

do las aptitudes sólo son preaptitudes inciertas y nebulosas, y la vocación hecha de vagos anhelos, de gustos caprichosos que despistan.

En esa edad en que los muchachos no saben lo que quieren, hemos de decirles para qué sirven. ¡Grave y dificultoso problema! Vamos a examinar cómo se intenta resolverle, en artículos sucesivos.

### Condiciones de la profesión.

Hay en cada profesión una técnica peculiar que exige conocimientos especiales; éstos entran de lleno en los programas de las Escuelas Profesionales, por lo que no nos toca analizarlos ahora.

Mas podemos añadir que el ejercicio de una profesión está constituido por una serie de manipulaciones, sucesión de trabajos elementales que constituyen el trabajo integral. Estos trabajos elementales son bien determinados y concretos, siempre los mismos, en la producción corriente de cada taller. Forman, como si dijéramos, la retícula o cañamazo del oficio. Si descomponemos una operación completa en estos trabajos elementales, podremos analizar las características, la especial destreza, la habilidad, la agudeza de sentidos que requiere cada manipulación, y de aquí inducir las condiciones individuales, las cualidades esenciales que ha de tener un sujeto para dedicarse a una profesión, ajustándose a las normas o pautas establecidas de antemano para cada profesión.

Así diremos: esta operación requiere vista, oído, tacto, paladar, etc.; para este oficio son necesarias: rapidez de maniobra, serenidad, sangre fría; este otro requiere: paciencia, meticulosidad; aquél fácil palabra, buena memoria, voz clara, y después pueden examinarse las condiciones fisiológicas: fuerza, capacidad pulmonar, agilidad, etc.

Y fijadas estas premisas, bastará ver en cada caso las condiciones de cada sujeto, para determinar un conjunto de preaptitudes que han de adaptarse a la profesión que más le conviniese, y quedar, por tanto, orientado.

Mas ya este primer escrutinio determi-

nante de las condiciones necesarias y suficientes de una profesión es más complejo de lo que a primera vista parece.

Requiere un conjunto de datos aportados profesionales. Un investigador sin conocimientos profundos de las profesiones que estudia pudiera equivocarse en la justipreciación de cualidades. Las particularidades de cada profesión se prestan a errores y confusiones, y pudiera atribuirse a la perceptividad de un sentido las de otro orden, de donde resulta que el recopilador de datos ha de proceder con cierto espíritu crítico y hacer escrutinio minucioso, para no incurrir en los errores de aquellos que no ven bien, por estar demasiado cerca.

Uno de los apóstoles de la orientación, M. Mauvezin, hizo un libro titulado *Rose des métiers*, «Rosa de los oficios», por analogía con la «Rosa de los vientos», «Rosa de direcciones u orientaciones». En dicho libro se especifican las cualidades necesarias para cada oficio, lo que exige la profesión. No hemos de juzgar el libro, porque nadie debe quitar valor a la acción del hombre de buena voluntad; mas diremos qué circunstancias locales, tradiciones de oficio, taras por herencia de profesión, y más especialmente, modalidades de trabajo, costumbres y condiciones climatológicas, son de tener en cuenta, modifican la esencia del trabajo, y, por consiguiente, en cada región, y a veces en cada localidad, se impone una corrección de las premisas de la «Rosa de los oficios», así como en cada lugar del globo terráqueo la declinación de la aguja imanada varía de modo especial, indeciso y no muy bien definido.

Supongamos sentadas las premisas, hecho el programa de orientación y definidas sus cuadrículas. Pasemos a la investigación individual.

Al hacer un trabajo esmerado, solemos decir: «Puse en él toda mi alma»; otros ponen: «los cinco sentidos».

Estos cinco sentidos son las ventanas por donde el alma se asoma al mundo exterior; son, a la vez, órganos de aprehensión y filtros por donde atraviesa la esencia de lo material, despojándose en ellos de esa materialidad, para ir a alquitararse

y utilizarse en un más allá, lugar recóndito del alma.

Las ideas profesionales, es decir, de aplicación a un oficio, son de las que plasman en formas definidas; son plásticas, y, por tanto, sensoriales, de modo que casi no van más allá de los sentidos, y no se adentran como aquellas ideas más abstractas y sutiles, informes e ingravidas, que se trabajan en una profundidad cerebral, y que pudiéramos denominar ideas metacerebrales.

Las ideas de aplicación directa a la vida están hechas de aportaciones externas. Se recoge por medio de los sentidos lo asequible del mundo exterior; nuestro espíritu reacciona, refleja lo recibido, aderezándolo y enderezándolo hasta que la idea vuelve adquirir plasticidad, es decir, forma y color, pasando en dirección contraria de nosotros hacia el exterior a través de los sentidos, determinando una acción, un dinamismo que responde a nuestro pensamiento, a nuestra idea que plasma o cuaja en un acto.

El estudio de este doble proceso de receptividad y emisión ha de empezarse por el examen de los sentidos corporales y de sus estrechas relaciones mutuas.

En la orientación profesional hemos de examinar en cada sujeto las condiciones de perfectibilidad de los sentidos y, por consiguiente, el grado de perceptividad en primer lugar.

Hay oficios que requieren la exaltación de uno o dos sentidos (la ablación de los demás puede ayudar, como la falta de vista aguza el oído del ciego); los hay más complejos, que exigen tres, y, por último, todas las profesiones requieren una armonía en los sentidos, que nos permitiremos denominar sentido ponderal.

El sentido ponderal es un sentido de medida, de buen juicio, que integra las aportaciones de varios sentidos y evalúa esas aportaciones.

No confundirlo con ese sentido vulgarote y zafio llamado sentido común, que consiste en aceptar todo lo consagrado, lo tradicional, lo común, lo vulgar, sin escrutinio alguno, sin medir, sin pesar, sin pon-

derar. El sentido común es un sentido bajo, adúlón: ensalza lo que triunfa y condena lo que fracasa en juicio sumarisimo, sin investigar causas, atento sólo a los efectos.

El sentido ponderal, por el contrario, es esencialmente investigador. Por ejemplo: un hombre tiene excelente vista, percepción agudísima; pero al evaluar a ojo los metros de una fachada, puede cometer un grave error de medida, si no tiene sentido ponderal, sentido capaz de comparar la fachada con la medida metro, y de resumir inmediatamente esa comparación.

El espíritu de proporción es esencialmente cualidad ponderal. Todo dibujo a mano alzada, todo proyecto en esbozo está ejecutado no tanto con la mano y la vista como por un sentido que integra estos dos, y añade a la percepción corporal de los sentidos un nexo que armoniza las sensaciones y las estima en justa proporción.

El sentido ponderal es la base de la orientación profesional, y se investiga por medio de ejercicios que ponen de relieve la armonía de los sentidos. La concurrencia de sentidos.

Un hombre que lima mira atentamente su trabajo. Los movimientos de las manos y del cuerpo son acompasados y armónicos; la acción dinámica va medida por la vista; de vez en cuando cesa el trabajo e interviene el tacto, pasan los dedos sobre la pieza para apreciar si quedan o no asperezas.

### Métodos de experimentación y metodización de ensayos.

Antes de entrar de lleno en las investigaciones y ejercicios propios de los laboratorios de orientación profesional, vamos a decir dos palabras respecto a las condiciones de investigación comunes a toda la ciencia experimental.

Pudiéramos clasificar los ensayos experimentales en dos categorías: deductivas e inductivas. Deducir es entresacar, o bien introducir una razón entre dos o más razones lógicamente, experimentalmente establecidas; deducir es interpolar. Inducir,

por el contrario, es extrallear, extralimitar, extrapasarse los límites del campo de experiencia y pensar que la ley que se cumple dentro de ciertos límites puede ampliarse y aplicarse fuera de dichos límites en la parte no investigada; inducir es extrapolar, tener sólo un punto de apoyo. Deducir es investigar el pasado; inducir es el prever el porvenir.

Quien deduce es como quien camina sobre una viga entre dos apoyos; quien induce camina sobre una viga que se halla apoyada en un solo punto, y que no tendrá estabilidad sino empotrada en el extremo, es decir, que ha de ser *muy firme, muy sólida* la base para poder inducir.

Los métodos deductivos son más seguros (todos los matemáticos lo son); son métodos de organización dentro de una órbita conocida. En cambio, los inductivos son de ampliación, nos ponen en contacto con un mundo exterior desconocido, infinito. A los métodos deductivos debemos todos los progresos que derivan del conocimiento de un hecho; a los inductivos debemos las osadas hipótesis que permiten caminar aventurándose en el reino de lo desconocido.

Si no hubiera intuición, nada nuevo se descubriría. La intuición es una incursión en el más allá; si no hubiese deducción, nada se estabilizaría; la deducción es un afirmado de lo conocido, es la estaya de las aportaciones.

Digamos ahora que los ensayos, los experimentos de la orientación profesional son todos inductivos o intuitivos, puesto que se refieren al porvenir del sujeto examinado y a predeterminar lo que de sus aptitudes de hoy podrá hacer mañana.

«Dado un sujeto de condiciones determinadas, averiguar o presuponer el desarrollo de mañana.» Tal es el problema, aun cuando muchos investigadores no desean que se les plantee tan escuetamente.

*De los métodos de investigación.*—La técnica de los ensayos industriales y de los ensayos sociales ha de responder a la complejidad de los problemas. No puede haber rigor científico, porque los datos mismos del problema son variables, mas debe haber

método y «profusión de ensayos», único medio de eliminar las numerosas incidencias que alteran el experimento, y son otras tantas variables.

Pongamos un ejemplo: De lo que llueve un año no puede inducirse lo que lloverá otro, ni medir el estiaje de un río como constante; pero multiplicando el número de experimentos, teniendo una estadística bien hecha de muchos años consecutivos, podremos deducir las condiciones «medias», y aun (si el período de tiempo de experiencia es largo) límites del estiaje de un río, mas nunca podremos predecir cuánto lloverá el año próximo venidero, porque no conocemos del régimen de lluvias más que los efectos, e ignoramos las causas que habrían de servir de datos, base del problema.

Cuando se habla de ensayos modernos y su metodización, conviene recordar siempre a Taylor en su primer trabajo, «Arte de cortar metales», que fué el punto de partida de sus trabajos posteriores sobre organización de talleres, que tan gran renombre le dieron, y origen del sistema Taylor.

Los experimentos costaron 200.000 dólares; fueron 16.000 los ensayos en 26 años.

El factor que se eligió como variable a estudiar fué la velocidad de corte de la herramienta, cuya velocidad se hacía crecer gradualmente hasta llegar a la completa destrucción del filo o corte en 20 minutos. Había, por consiguiente, que dejar «constantes» los factores dependientes del trabajo, profundidad de corte, espesor de viruta, presión de la viruta, y ensayar siempre con herramientas iguales de forma, filo, ángulo, y composición química del acero, lubricación y refrigeración de la herramienta, etc.; que el metal trabajado fuese el mismo, la pieza del mismo diámetro, etc., etc.

Total: doce variables que hubieron de sujetarse a ser constantes para el estudio de una sola que se hacía variar, y cuya influencia se determinaba; «pero sólo por la gran cantidad de ensayos se logró eliminar los errores de experiencia», porque todas

esas variables, por mucho que se las sujete para dejarlas constantes, siempre quedan algo variables.

Hacer pocos ensayos es dejar cabida a muchos errores, y Taylor, en este libro, que por ser el de los tanteos y de las dudas, es el más interesante, habla de «imperfecciones», de algunos ensayos, imperfecciones debidas a haber adoptado módulos impropios para la apreciación de las variables, y por la dificultad de mantener estas constantes durante el ensayo, y de otras imperfecciones derivadas de la omisión de fenómenos, al parecer insignificantes, que después resultaron interesantes. ¡Cuánta sinceridad y cuánta enseñanza encierran estas derivaciones aplicables a todos los ensayos!

### Descripción de los ensayos para la orientación.

Mas salgamos, por fin, de preámbulos y examinemos los ensayos para la orientación profesional.

Supongamos una sección o un grupo de muchachos sin selección previa, de 14 a 15 años, y veamos cómo se investigaría su orientación futura.

Vamos a suponer que existen fichas escolares minuciosamente establecidas por los maestros de las escuelas de donde los muchachos proceden; vamos también a suponer que en esas escuelas hubo inspecciones médicas y que existen fichas relativas al estado de salud de los individuos que vamos a examinar.

Lo primero será hacer una revisión o comprobación de las fichas, sometiendo los muchachos a una doble prueba.

Un médico experto examinará a los muchachos: su desarrollo, pulmones, corazón, fuerza al dinamómetro, mensuración, talla. Luego examen de ojos (visión), oído, nariz, garganta, dentadura, etc.

El Director del Instituto de Orientación Profesional, provisto de todos estos datos, comprobará si las fichas establecidas por el maestro y el médico responden a las cualidades del sujeto examinado. Ficha de instrucción, inteligencia, carácter, etc. Un ligero examen de lo que el muchacho pien-

sa: su vocación; ¿por qué le atrae la profesión que quiere abrazar? ¿Qué vió él ya de esa profesión? ¿Quién hay en la familia o entre sus amistades en ese oficio? Y de aquí penetrar en la familia: quiénes son los padres, cómo y dónde viven. Con discreción se puede averiguar sus costumbres. Después se hace un ligero examen de la instrucción del muchacho, de los conocimientos que tiene adaptables a la profesión que desea abrazar, de otros conocimientos, y cuando se note cierto cansancio, se le puede despedir hasta el día siguiente.

Al día siguiente se le ruega escriba un extracto de la conversación del día anterior (investigación de la memoria, del orden y de la facilidad de expresión y conocimiento del lenguaje) dentro de la cuadrícula de un cuestionario *ad hoc*. Se le hace leer a viva voz un trozo de algo que coincida con su inclinación, y después, cerrando el libro, que repita lo que leyó. Si en este ejercicio no estuviere bien, se le puede dejar leer otro trozo en voz baja y que después dé cuenta de lo leído.

En otra sesión puede pasarse al ensayo ponderal, a la armonía de sentidos que llamamos «sentido ponderal», y al examen de otros sentidos y cualidades. Veamos.

Hay distintas opiniones respecto a si estas investigaciones requieren o no aparatos. Mr. Fontagne, a quien visité en Strassburg, dice que pueden hacerse sin aparatos, y las hace sin ellos. Mr. Robet, en Dommeldange, opinó lo mismo; pero añadió que los aparatos, «a veces», sirven, y que tenerlos o no es cuestión de presupuesto; por último, hay en Alemania quien todo lo hace cuestión de aparatos.

Confieso que no creo en los aparatos, porque en muchos casos ayudan a confundir y a errar. Confusiones que proceden de atribuir precisión a experimentos que sólo están basados en la sensibilidad. Un instrumento muy sensible no es por esa razón única muy preciso. Además, toda investigación psíquica intentada por medios físicos debe dejarnos, por lo menos, cierta dosis de escepticismo.

La vista no sólo tiene como medida la

agudeza, sino la pertinacia, la fijeza, y lo que pudiéramos denominar facultad de concentración. Ver no es mirar; tampoco es ponderar, ni medir, ni distinguir, ni matizar. Es todo esto junto. Y para comprobar estos extremos se puede proponer a los muchachos ejercicios de visión y distinción de los colores y matices, trazar a ojo un diámetro en un círculo (esto se puede hacer a mano alzada o con aparato), dividir un ángulo en dos partes iguales, distinguir entre tres rectas, más o menos perpendiculares a otra, cuál es la verdadera perpendicular. Entre dos líneas dispuestas en hojas distintas, averiguar cuál es la mayor, y lo mismo con circunferencias, cuadrados o rectángulos colocados en distintas posiciones.

Tachar en una hoja llena de cuadraditos blancos unos, y con un punto central otros, todos los que tengan punto (ejercicio de fatiga). Tachar en un escrito todas las letras *a*, *b* o *e*, etc. Pueden multiplicarse los ejercicios cuanto se quiera y para ver la influencia del color en distintos papeles.

Ejercicio de oído: Oír tocar una campana y determinar cuándo cesa la vibración; percepción, hasta extinción de la vibración; distinción de ruidos y de sonidos distintos sin ver los objetos que los producen; para ciertos oficios, ensayos con teléfonos y micrófonos, oír tocar una canción sobre un instrumento y determinar qué nota está mal dada; templar o afinar una pequeña cítara, etc., etc.

El tacto es un sentido cuya importancia es grande en muchos oficios, y especialmente en mecánica fina.

Para el tacto hay gran número de instrumentos de prueba: los de Moden, por ejemplo, dar vueltas a una rueda hasta determinar un roce o resistencia determinada, y después volver atrás y buscar otra vez el mismo punto. Clasificar, sin ver, una serie de papeles de esmeril, una serie de barritas redondas, otras cuadradas, otras chapas de distinto espesor, chapas de agujeros. Tirar del gancho de un dinamómetro y volver a ponerlo en el mismo punto de resistencia en una segunda prueba. Estos ensayos dan muchas veces re-

sultados nulos, por ser muy difíciles. Es mucho pedir.

Para el sentido ponderal. Clasificar al peso en la mano una serie de cajitas iguales que contienen pesitos, variando de medio en medio gramo.

Queda después el examen de reacciones que proceden de la armonía de dos o más sentidos, y han de determinar una acción consecuente nuestra.

Para esto hay infinidad de aparatos ingeniosos, y pueden crearse en cada caso particular otros que respondan y se adapten a determinadas profesiones.

Así hemos visto algunos en el Instituto Metz, de Dommeldange, para selección de obreros, para maniobras de puentes, guías. Mr. Lahy, en París, tiene otros para *chauffeurs*, otros para aviadores. Hay instrumentos sumamente sencillos para determinar la velocidad de reacción, o sea, el momento que media entre la visión instantánea y la acción dinámica que corresponde a esa visión. Enciéndese una luz y el sujeto aprieta un botón; en un segundero se mide el tiempo que medió desde la visión del fenómeno a la presión del botón. Lo propio puede hacerse con una raya luminosa; con un móvil que pasa sobre una pequeña vía y se maniobra con un control.

Son éstas relaciones entre la vista y el tacto y con ellas interviene la apreciación de distancias, la serenidad, la mayor o menor emotividad, la seguridad de la mano.

Para los aviadores suele hacerse una prueba de emotividad. Mientras el sujeto está agarrado a los reóforos de un aparato que indica la variación de pulso y mide el estremecimiento, se le hace una descarga de tres o cuatro tiros por detrás. Es una medida de emotividad relativa. El individuo sabe que los tiros no son de veras.

Otra prueba es la clásica del signo de Romberg. Poner un pie delante del otro, cerrar los ojos y no tener la sensación de vacío y vacilación.

La memoria se investiga de distintos modos. Como memoria fugaz y como memoria remanente, de números de órdenes recibidas de manipulaciones, de planos y dibujos. Con este objeto se enseña, por

ejemplo: una curva de cierta complejidad, y después se retira, rogando a los muchachos que la reproduzcan de memoria.

Viene luego la destreza natural manual. Mr. Fontégne hacía que cada muchacho enderezase con un martillo un clavo torcido; hay otros métodos: hacer ejecutar figuras de alambre, de cartón, de una materia plástica, imitándolas del natural o de un dibujo.

### Fichas de orientación.

En fin, para no cansar más, leeré los epígrafes de una ficha de un Instituto de Orientación Profesional. Empieza la ficha por el nombre, oficio, edad, domicilio del muchacho, escuelas a que asistió, diplomas, nombres del padre y de la madre, profesión del padre, día de entrada en aprendizaje, y concluye con la salida de aprendizaje y examen teórico-práctico final.

*Admisión, fecha y edad.*—Notas escolares de los últimos años, examen teórico de aritmética, lengua, dibujo.

*Examen físico.*—Peso, talla, capacidad pulmonar, fuerza lumbar y fuerza de las manos, coeficiente morfológico (sea relación del peso a la talla), capacidad vital, pulso, vista, daltonismo, oído.

*Y examen médico.*—Deformaciones, defectos cardíacos, anemia, estado pulmonar, del aparato digestivo, estado nervioso, predisposiciones a ciertas enfermedades, particularidades (hernias, várices, traspiración de las manos y pies, vértigo, etcétera), consecuencias de enfermedades o accidentes y observaciones.

Entonces empieza el diseño o perfil o silueta de las aptitudes generales desde el principio hasta el fin del aprendizaje; nuevo examen del estado de los sentidos, de las reacciones de los sentidos, del sentido kinésico (presión, tracción, rotación de dedos, manos y brazos), de los movimientos rítmicos, rápidos, precisión, regularidad, memoria, educabilidad, fatiga en movimientos simples y de conjunto o coordinación, el sentido de imitación de figuras y formas, dibujo, modelado, etc.

*La silueta psíquica.*—Memoria de números, de textos, de figuras, de formas

(inmediata y de retención); la atención, abstracción y distracción, el espíritu de imaginación, de invención y de observación (textos que completar, figuras a completar, actos que coordinar, dispositivos a explicar), mecanismo a explicar, completar, corregir e inventar, representaciones de cuerpos en el espacio, secciones, transformaciones y juicios abstractos y prácticos de las cosas.

Durante todo el tiempo de aprendizaje (tres años) se observan las aptitudes profesionales en el taller, en la escuela y las cualidades morales, temperamento, emotividad, sugestibilidad, voluntad, docilidad, sentimiento de responsabilidad, amor propio, sociabilidad y continencia.

Esta **SI** es una prueba *continua*, durante tres años, y convence a cualquiera. Porque en el problema de orientación, los métodos son buenos; los principios, excelentes: todo es cuestión de aplicación.

Y esto es lo temible. En Charlottenburgo existe un Instituto donde los muchachos se presentan, pasan por distintos aparatos; en cada aparato, una señorita inscribe una ficha elemental, y en media hora o en una hora se hace la ficha integral; se determina la orientación de los muchachos. Pagan y vanse.

Es ésta una charlatanería científica que vive al lado de la ciencia. La que convierte todo lo razonable en milagroso; en vez de la Radioterapia, curación razonable por el radio. Esta charlatanería pregona la panacea: todo se cura por el radio, y así como en los hermosos campos de trigo salen brillantes y encendidas amapolas, así en toda técnica, en toda religión, en toda ciencia brota la flor de esterilidad vistosa de vivo color.

Existen en todos los campos del saber, del sentir, del creer de la Humanidad, supersticiones. Hay creyente que trasladó su fe en los milagros religiosos de una vez a los milagros científicos.

Recuerdo que durante la guerra, hallándome en un hospital de sangre, iba a ayudar a una operación, y remojé las manos en agua sublimada. Mi suegro, médico viejo, me dijo:

—Crear en esa desinfección es tener una superstición respecto del sublimado. Coged jabón y un cepillo de uñas, agua caliente, frotad bien, y el sublimado... después.

Así es. El escéptico no ha de ser hombre que dude por gusto y sin razón. *Scopios* es investigar; como todos los instrumentos *scopios*, de observar; se duda porque se indaga, porque se investiga, y se prosiguen las investigaciones porque se sigue dudando.

Dudemos de esas ciencias fáciles, sin investigación. Ya hemos visto que Taylor luchó con 12 variables en ensayos de herramientas. ¿Con cuántas variables lucha el orientador de profesiones? A la puerta del Instituto hay tres muchachos: uno, hechito, correcto, formal; en su casa nunca vió más que orden, serenidad, vida de deber, sin privaciones; otro, un muchachote con patatas de perrazo danés, hombre por hacer; habla fuerte y descompasadamente; sus gestos son desproporcionados y desmedidos; otro, es un niño oscuro, de frente ceñuda; está amarillo, malhumorado, tiene un mal despertar y sólo hacia las 11 ó 12 de la mañana adquiere la viveza y alegría propias de sus años. Es hijo de un hombre que trabaja de noche en la habitación misma donde el chico duerme, y que no deja de fumar mientras trabaja. El muchacho despierta todos los días víctima de su envenenamiento de humo de tabaco y no se repone hasta más tarde.

Si se examinan esos tres muchachos, el primero dará resultados uniformes; el segundo, disparatados bien o mal al azar; el tercero, según esté en su hora clara o su hora muerta, parecerá un talento o un estúpido.

Y en esa edad de las grandes transformaciones, el primero quedará así o ya hecho; sólo le tocará deshacerse; el segundo se hará, y ¿qué dará?; el tercero, sólo con cambiar de ambiente podrá ser un excelente sujeto.

¡Qué responsabilidad predecir y pronosticar en una hora o con cuatro ensayos, por mucho aparato que en ellos se emplee!

No valen cuestionarios, por muy ingenuas

que las preguntas sean. Supongamos que a la pregunta «¿Sois franco?», haya un muchacho que conteste: «No.» Quizás ésta sea la mayor franqueza.

Seamos escépticos de veras y creamos en la necesidad de investigar, de multiplicar los experimentos y tengamos de los ensayos de estos laboratorios el concepto que tenemos de todas las demás investigaciones de laboratorio. El laboratorio no es la vida. Las muestras están recortadas a la medida y preparadas para el ensayo, y aquí «las muestras vivientes» saben que se les va a investigar, se preparan para el minuto solemne; el abstraído deja por un minuto sus abstracciones; el distraído, sus distracciones; todos se reconcentran durante la prueba, y quizá lo que mejor medimos sea la fuerza o potencialidad de concentración.

#### Necesidad de ensayos múltiples.

Dos cosas contrarias pueden producir efectos muy distintos, y sin embargo, análogos en la investigación; ajenos a la vida exterior pasan el sabio, abstraído en sus pensamientos, y el ocioso, distraído en sus veleidades; el primero, reconcentrado en su pensar, y el segundo, en completa dispersión espiritual, pueden suministrar en un momento de investigación los mismos resultados ante un aparato registrador. Sin embargo, la vida de uno es de máxima eficiencia, y la del otro será de mínima eficacia.

En un instante puede hacerse una fotografía de un sabio que revela en su rostro el estupor en un momento de vacío espiritual, y podríamos tener la vera efigie de un idiota, que en un momento de lucidez se nos antoja inteligente. No se puede decir a nadie: «quieto, que le vamos a retratar», y pretender que ésta sea una prueba; será una prueba de quietud rígida. No se puede decir a un pensador: «tenga usted un pensamiento»; a un chascarrillero: «haga usted un chiste». No se puede pretender que el mejor poeta improvise; la improvisación suele ser preparada; recordemos lo que Baltasar de Castiglione dice en *El Cortesano*, refiriéndose a un soneto improvisado

por el Aretino: «que por muchos fué estimado ser improvisado, pero que por ser más ingenioso y culto de lo que parece comportase la brevedad del tiempo, se pensó, sin embargo, que era preparado y pensado».

A este propósito, pongamos un ejemplo vulgar: Rosarito es una muchacha de gracia inimitable. Su donaire es más patente al asomarse al balcón. ¿Cómo fijaremos esa gracia de Rosarito? Pudiéramos llamarla, y cuando se asomara, tomar de pronto una instantánea; pero quizá por el hecho de ser llamada no se asomara con su acostumbrada naturalidad; pudiéramos tirar una piedra para llamar su atención; saldría asustada; pudiéramos decirle: «Espere usted, Rosarito, que le vamos a hacer un retrato. Estése usted quieta». Así saldría peor, amanerada y sin gracia. No queda más que un recurso: esperar que Rosarito salga al balcón porque quiere, por casualidad, estar alerta y tomar un *film*, una película.

Una película son muchas fotografías consecutivas. Son necesarias muchas pruebas y consecutivas para la investigación más sencilla. Para quitar a las pruebas la rigidez de laboratorio, los ensayos han de hacerse sobre muchachos en toda su espontaneidad.

No es que pretendamos quitar valor a los resultados de los investigadores de la orientación profesional; creemos que se impone otra labor: la de preparar a los maestros de primera enseñanza a esas investigaciones, y la de tener inspecciones médicas frecuentes y periódicas.

Son muchas las variaciones de un niño. Un proceso por descenso de facultades durante una enfermedad, hasta completo restablecimiento de esas facultades, es a veces muy lento, largo, falto de continuidad, con retrasos, histéresis, con lo que nos atreveríamos a llamar, por ciertas analogías, monopausas, frecuentes en ese período casi patológico de la pubertad. Todo se ha de tener en cuenta.

Los maestros tienen un campo de observación extraordinariamente amplio, no durante las clases, que también tienen algo

de laboratorio, sino durante el recreo, durante los juegos, y observando esos mismos juegos en toda su espontaneidad. Los juegos están todos basados en habilidades dependientes de los sentidos. Tirar las chapas requiere vista y pulso; jugar a la toña, vista, destreza, fuerza y medida; saltar requiere medida, agilidad y fuerza; correr, agilidad y capacidad pulmonar; el escondite, oído y coordinación; adivinar cuántos dedos se ponen en la espalda es ejercicio de tacto y de sensibilidad estesiométrica; jugar al «cada cual atiende a su juego» requiere facilidad y velocidad de reacción.

En resumen: el maestro tiene un campo de experimentación fecundo sin aparatos, mucho más fecundo que el del hombre de laboratorio. Lo único que necesita el maestro es percatarse de la importancia de esas observaciones. A éste debe prepararle el hombre de laboratorio.

En una ocasión se promovió un incidente en los colegios franceses, porque los *pions*, vigilantes de estudio, reclamaron tiempo para estudiar, y se negaron a vigilar durante el recreo, único momento libre que les quedaba. Briand, entonces ministro, propuso a los profesores la vigilancia. Estos contestaron indignados: «¿Por quién nos toma usted? ¡nosotros somos hombres de ciencia!», y se llegó a pensar en hacer vigilar los recreos por sargentos del Ejército o por municipales.

Por esos días vi yo a D. Francisco Giner de los Ríos vigilando un recreo de niños (fué quien me contó el conflicto francés que acabo de referir), y me dijo: «Aquí estoy haciendo lo más interesante en materia educadora. «Oye, tú, no tires papeles al suelo; recógelos.» «Tú, no te excites tanto, corriendo como un loco.» ¡Este chico me tiene preocupado: es impulsivo como lo era su padre!»

Tales fueron sus frases durante el tiempo que con él permanecí.

Tratemos de investigar los fenómenos cuando pasan, no vaya a ocurrir como en una ocasión memorable: encargar los telescopios para observar un eclipse, y que lleguen los aparatos después del eclipse.

(Concluirá.)

## ENCICLOPEDIA

### RESULTADOS GENERALES

#### EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA COLONIAL AMERICANA

#### CRITERIO HISTÓRICO RESULTANTE

por el Prof. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

### I

El conocimiento histórico comprende dos elementos esenciales, *los hechos* y el *juicio* respecto de ellos. Este segundo es tan esencial en la naturaleza humana, que, espontáneamente, todo hombre va hacia él desde el primer momento, por muy objetiva que quiera ser su visión de los acontecimientos ajenos.

Desgraciadamente, ese *juicio* ha sufrido, desde tiempo inmemorial, dos graves deformaciones. Por una parte se ha convertido, de *juicio histórico*, en *juicio moral absoluto*, introduciendo en la ciencia histórica un elemento que le es extraño. Por otra parte, en vez de reducirse a ser una consecuencia o una conclusión del conocimiento de los *hechos*, se ha convertido en el elemento principal y de primer plano: unas veces por pura anticipación precientífica; otras, por exceso de generalización de los datos conocidos.

Esas dos deformaciones se han producido lo mismo entre los historiadores que entre el vulgo. Éste (constituído por la gran masa de los lectores y de los que aplican a la vida el saber histórico vulgar) forma su juicio ya espontáneamente, por lo que ve y lo que oye de la actividad de los hombres presentes y pasados, ya interpretando a su modo las migajas del saber erudito que llegan hasta él por casualidad, al azar de lecturas o por una enseñanza más o menos defectuosa, y también, a veces, por efecto de una propaganda deliberada que desfigura los hechos en virtud de un propósito partidista (literatura histórico-política, literatura patriótica, literatura sectaria o confesional). De ello hay numerosos ejemplos en todas las épocas.

Las causas de esas deformaciones están en la raíz de la naturaleza espiritual hu-

mana, y hasta ahora ninguna pedagogía se ha propuesto seriamente atacar esas causas y procurar vencerlas, si es que cabe llegar a eso, o en la medida en que quepa conseguirlo. Por eso han caído en ellas no sólo los profanos, sino también los eruditos profesionales.

Por fortuna, estos últimos van rectificando y poniéndose en guardia, cada vez más, contra esos extravíos de su ciencia; pero el vulgo no ha rectificado. Su saber histórico (aun en quien presume de letrado) sigue alimentándose de lo viejo y tradicional mucho tiempo después que en el campo científico ha perdido todo su valor, del mismo modo que los grupos humanos apartados de los grandes centros de vida moderna conservan las costumbres y las modas años después de haber sido renovadas por los habitantes de las grandes urbes.

De esa persistencia de los pasados errores en el conocimiento general de la historia humana, proviene, precisamente, el gran peligro que para toda sociedad, y muy particularmente la sociedad internacional, representa el falso saber histórico (1).

## II

Específicamente, y tal vez con más intensidad que en ningún otro departamento histórico, todo lo antes dicho se ha producido en el saber referente a la historia colonial de todos los países. Ciertamente es que, en general, no hay pueblo en el mundo que no tenga su leyenda desfavorable. Los grupos humanos han vivido secularmente (y siguen viviendo en gran parte) no sólo en la ignorancia mutua de sus méritos humanos, sino en el mutuo desprecio y desprestigio. Pero quizá el campo en que más se ha ejercido esa mala disposición de unos contra otros sea el de la vida colonial, por lo mismo que ésta toca dos puntos muy sensibles del alma humana: el interés de la competencia económica y el agravio que toda dominación produce sobre el espíritu

(1) Este punto ha sido especialmente tratado por el autor en varios libros suyos: desde el titulado *La enseñanza de la Historia* (1891), hasta el dedicado al *Valor práctico del conocimiento histórico* (1922).

de los dominados y sobre su aspiración fundamental a la independencia.

Aunque con referencia a varias de las colonizaciones ya desaparecidas haya pasado la época de las discusiones acaloradas entre los profesionales, no debe olvidarse que la mayoría de las gentes (el saber vulgar casi entero) sigue en esa época. En efecto; desde que en el siglo XVIII se fijó, en conclusiones más o menos científicas, la literatura polémica, y casi siempre apasionada, sobre la colonización, la mayoría del público de todos los países sigue alimentado por ella: unas veces, pocas ya, directamente; otras, las más, a través de las filtraciones que ella ha dejado en el saber popular transmitido por tradición, y también por muchos libros de historiografía (sobre todo de los dedicados a la enseñanza y a la cultura general) que no han renovado todavía sus fuentes.

La base de esa literatura a que me referí fueron, como todo el mundo sabe, los libros de Raynal (1770), Adam Smith (1776) y Robertson (1777). Los tres han ejercido una influencia profunda, aún perdurable, sobre el conocimiento de los hechos y el juicio respectivo en punto a la historia de la colonización española en América. En cuanto a la inglesa, recordemos que, casi a la vez, se produjo la literatura política contra aquella metrópoli, como producto espontáneo de los agravios de sus colonias y como arma en la guerra de la independencia. Y todo eso ha dejado por más de un siglo un rezago de prejuicios y de leyendas que constituye todavía el fondo del saber general acerca de esos puntos o, cuando menos, de algunos.

La reacción ha llegado, afortunadamente, por la acción de dos fuerzas, hijas del espíritu moderno. De un lado, la aspiración científica de la Historiografía. Si ésta ha de constituirse propiamente como una ciencia, es lógicamente necesario que repose sobre la verdad bien depurada. De otro lado, el humanitarismo ampliamente entendido de los internacionalistas y los radicales ha trabajado contra el interés puramente nacional (más bien patrioter o chauvinista) de la Historiografía.

Separadas o combinadas, es fácil comprobar, sin embargo, que esas dos reacciones contra el falso saber histórico han pasado (y en parte pasan todavía) por estados de imperfecta depuración historiográfica. Un ejemplo bien saliente puede ser el de Buckle, cuya aspiración científica, de tan alto valor como precedente, aun está dominada por precipitaciones de juicio pseudocientíficas, v. gr., su teoría del efecto que los terremotos y los volcanes producen en el espíritu humano (1). En la otra corriente (la de los humanitarios) es frecuente advertir que la acción inconsciente de un nacionalismo aun no domado por entero arrastra a los autores que la representan a ver demasiadas veces los defectos (punto que les atrae ante todo) de un modo *inevitable* en los pueblos que no son el suyo propio, y *razonadamente* (debilitados, excusados o explicados) en aquéllos a que pertenecen. Así ocurre, por ejemplo, respecto de los hechos de crueldad, de intolerancia, de ignorancia, etc., que, por desgracia, no son privativos de pueblo ni de civilización alguna, desaparecida la cual cesarían aquéllos.

Dentro de esa corriente que ahora examino, hay también casos en que el humanitarismo y el amor al progreso ético y social producen un efecto contrario al antes dicho; a saber: el de exagerar las faltas propias y disminuir las ajenas, por lo mismo que aquéllas son las que hieren más a un espíritu patriota y las que le avergüenzan. Es la posición intelectual o de conciencia que podría llamarse *religiosa, de pecador* o de aspirante a la perfección. De ella hay ejemplos en los intelectuales españoles, con referencia a la comprensión de nuestra historia, y especialmente la de nuestra colonización.

Ahora bien; es indudable que la perfección historiográfica a que se aspira no se logrará hasta que en el orden puramente científico se busque, con toda libertad de pensamiento, la verdad de lo sucedido por

encima de toda teoría *a priori*; y en el orden, que diríamos humano, o punto de vista de humanidad, hasta que no se busque y se procure apreciar la verdad con igual criterio para todos los pueblos, el propio y los ajenos, los amigos y los enemigos, sustituyendo al antiguo y equivocado criterio de las psicologías nacionales esencialmente distintas entre sí, el más exacto de la unidad del espíritu humano para todas las actividades fundamentales de nuestra vida de relación.

En un tiempo como el presente, uno de cuyos anhelos más agudos y atormentadores es el mejoramiento ético de la Humanidad, se hace doblemente necesario, para ver justo, que consideremos a todos los hombres con igual criterio en las mismas cosas esencialmente humanas, y que sintamos y juzguemos sus hechos según principios generales de igual fuerza y peso para todos.

A obtener ese resultado concurren precisamente los estudios modernos, muy influidos por la serenidad y la imparcialidad, acerca de la historia de la colonización en América; y ése es el valor fundamental que en ellos veo y el sentido en que los utilizo y expongo en el presente trabajo.

Debo advertir, sin embargo, que una exposición completa de los resultados de las modernas investigaciones, tal como el título de mi comunicación puede hacer esperar, sería imposible en estos momentos. Comprendiéndolo así, voy a concretarme a la historia de la colonización española, que, además, y por razones que comprenderá todo el mundo, es la que yo tengo la obligación de conocer más detalladamente. Con eso también cumplo uno de los fines primordiales de estos Congresos, que consiste en exponer el estado actual de las ramas de conocimiento histórico que pueden interesar a los especialistas y ahorrar a todos trabajo de lecturas y de orientación.

### III

Para no alargar excesivamente esta exposición, condensaré los resultados científicos a que me he referido en proposicio-

(1) Acerca de Buckle he escrito especialmente en mi *Tratado de Metodología histórica* (tercera edición ampliada de *La enseñanza de la Historia*), próximo a ser publicado.

nes cuyo valor y contenido explicaré brevemente.

1. La Colonización española en América fué un hecho reflexivo y metodizado. Lejos de ser la consecuencia casual de una serie de impulsiones desligadas, cada una de las cuales respondía a un deseo y a una idea diversa y a un apetito individual, hubo en aquel hecho un pensamiento director que encauzó las fuerzas individuales y colectivas hacia finalidades bien determinadas. Las explicaciones correspondientes a los puntos que siguen aclararán este concepto.

2. Políticamente considerada, fué un hecho *de Estado* desde el primer momento. Fué el Estado español, mejor dicho, el Gobierno español, por sus órganos naturales de acción oficial, quien dirigió la colonización e imprimió en ella un sello característico. A través y a pesar de los privilegios a veces concedidos a los descubridores, conquistadores y fundadores de ciudades, la intervención del Estado se nota constantemente. La presencia del elemento oficial, de la soberanía del elemento político nacional y de sus reglas, es visible en todos los casos. Por eso en la organización política de nuestras colonias no hay el menor rastro de feudalismo, que apenas si se advierte, en el orden del derecho civil, en algunas manifestaciones de la institución de las encomiendas; pero nunca en el orden político, ni en el económico social. Es, pues, inexacto decir que la colonización española fué una obra popular, espontánea y sin dirección. Buena o mala, estuvo siempre dirigida; y sólo fué popular en la medida en que la acción última, en todo hecho humano, pertenece a la colectividad o al individuo que realiza los hechos en virtud de los cuales se cumple un fin humano.

3. La acción de España en América no fué sólo de *conquista*, sino también de *colonización* propiamente dicha, es decir, fué un hecho *político* y también un hecho *económico*. Fué económico en cuanto al ideal de explotación en provecho de un Estado (en representación de éste, el rey entonces); lo fué también en cuanto a las *direcciones* de esa explotación, que buscaron la valorización de todos los recursos

o riquezas naturales de las nuevas tierras.

4. En cuanto a la *conquista* el procedimiento adoptado fué mixto: *a.* Expediciones oficiales o del Estado; *b.* Expediciones de iniciativa y de interés particulares. Ninguna de éstas podía hacerse sin la aquiescencia del Estado y el correspondiente *asiento* con la Corona.

La razón de que los Poderes públicos españoles aceptasen esta segunda forma de conquista fué doble. De una parte, significaba ahorro de esfuerzo oficial, cosa que no era despreciable y que en las colonizaciones del siglo XIX aprovecharon también otros pueblos. De otra parte, quizá influyó el ejemplo bien inmediato de nuestra «guerra del moro» en el siglo XV, y el remoto de la Reconquista.

Consecuencia obligada de esa utilización de las fuerzas particulares fué la condición del personal con que muchas veces se realizó la conquista. Expediciones arriesgadas y muchas veces heroicas como aquellas, no se hacían entonces, ni se han hecho después, con santos ni con gente escrupulosa en materia de violencia. En general, ningún pueblo hace la guerra con hombres de conciencia muy rigurosa. Es la condición y el mayor peligro de toda violencia armada. Precisamente por eso tiene la guerra tantos detractores y hay cada día mayor número de pacifistas en el mundo.

5. Esas expediciones particulares de conquista y descubrimiento se caracterizan por ser preferentemente, y casi sin excepción, de índole individual. Es un hombre, uno solo, arrojado y lleno de fe en su propio esfuerzo, quien las piensa, las organiza y arrastra a sus colaboradores, comunicándoles aquella fe. Es ésta una de las notas más originales y propias de nuestra acción en América y en Oceanía. Salvo algún caso esporádico que parece salirse de esta regla (v. gr., la colonización alemana en Venezuela), los españoles no han acudido sino tardíamente (siglo XVIII), y con escaso ímpetu, a la colonización por compañías mercantiles. Tampoco emplearon la forma de emigración espontánea en grandes grupos, como el de los puritanos en Norte América.

6. La política económica de coloniza-

ción consistió en facilitar el Estado, y a menudo promover, la emigración de individuos aptos y de familias. Esa política obedeció a un sistema claramente concebido, impuso la selección del personal (incluso el religioso) y acudió a proveer de medios a los emigrantes. La legislación de fines del siglo xv, la del xvi y, en menor proporción, la del xvii, están llenas de comprobantes de esos hechos. Se buscaban los hombres a propósito (labradores, acequeros, menestrales, etc.), y algunas veces las excepciones a determinadas reglas prohibitivas de emigración se hicieron en favor de obreros peritos en ciertos oficios. Bastará recordar, como ejemplo saliente, la expedición colonizadora de las tierras del Plata, que, como ya reconoció Mitre, dió a la colonización aquella un marcado carácter económico-agrícola. La documentación respecto de los primeros pobladores europeos de Méjico, publicada recientemente por el Sr. Icaza, suministra nuevas demostraciones de esa selección de los emigrantes. En cuanto a la cooperación oficial relativa a los medios, los envíos regulares y metodizados de semillas, instrumentos de labor y especies animales que hizo la Casa de Contratación de Sevilla son una buena prueba de que los órganos directores de la colonización en España sabían lo que correspondía hacer en las colonias, y lo realizaban como mejor podían. No se olvide que los cultivos que principalmente constituyen hoy la riqueza agrícola y ganadera de muchas naciones americanas fueron introducidos por los españoles. El éxito económico de estas iniciativas en la época colonial es un hecho de otra índole, que no invalida, cualquiera que fuese su dirección e intensidad, la significación de los antes dichos.

7. Consecuencia lógica de la selección de los emigrantes fué la condición social y ética de la población colonial. En este punto se ha rectificado ya la antigua leyenda, según la cual, los colonizadores y emigrantes españoles fueron únicamente aventureros y gentes de pésima condición moral. Toda colonización, sin duda (con mayor fuerza toda conquista, como toda

empresa de enriquecimiento: oro, diamantes, etc.), produce un aporte inevitable de aventureros y de individuos de pasado muy nebuloso. En los ejércitos mercenarios de los siglos xvi y xvii, la existencia de gentes tales era frecuente en todos los países del mundo.

España hizo todo lo posible para disminuir ese riesgo. Las prohibiciones de emigración, fijadas ya en los primeros años del descubrimiento, señalan bien esa preocupación de apartar en todo lo posible de la obra colonizadora a las gentes indeseables (delincuentes, vagabundos, hombres de mala reputación). Ese concepto tenía, naturalmente, los límites que correspondían a la ideología de la época, que, por un lado, no era tan rigurosamente exigente como hoy, y por otro, incluía en el capítulo de las causas de exclusión la religiosa (judíos, moros, etc.). Pero dentro de estos límites, la prohibición existió, y por eso la población española en América no fué de penados, de vagabundos, ni aun en su mayor parte de aventureros propiamente dichos, como se ha solido decir con sobrada ligereza. Demostración especial de ello se ha hecho recientemente con relación a Puerto Rico, y en cuanto a la Argentina, sabido es lo que enseñan a este propósito Mitre y Levene. La leyenda de los delincuentes que formaban la tripulación de las carabelas de 1492 ha sido destruída de manera definitiva.

Si a pesar de estas precauciones, que alcanzaban al personal eclesiástico, hubo en la población colonial de algunas regiones más aventureros y gente maleante de la que fuera de desear, la causa hállase en la inevitable ineficacia (entonces mayor que ahora, y, sin embargo sigue habiéndola) de la vigilancia oficial y de las disposiciones legales. Pero España no envió nunca deliberadamente a América penados ni siervos por delitos políticos, por deudas o por otras causas.

8. Los principios económicos aplicados por España en su colonización fueron los mismos que entonces dominaban en la ideología de toda Europa y que aplicaron los demás pueblos colonizadores, a saber:

el sistema mercantil, con la sobreestimación de los metales preciosos y el exclusivismo comercial a beneficio de la metrópoli. Este segundo principio, más o menos disfrazado, ha seguido imperando en las colonizaciones modernas, como lo prueba, entre otros hechos, la gran dificultad con que se ha ido imponiendo en Africa el régimen de la igualdad en el tráfico internacional.

9. El exclusivismo económico español se refería al comercio exterior de las colonias. El punto capital consistió en prohibir ese comercio con *naciones* extrañas (a veces también entre las mismas colonias directamente); pero no se extendió a las personas ni, por consiguiente, a los capitales. Es, en efecto, inexacto que los extranjeros tuviesen prohibida en absoluto su emigración y su comercio en América o con América. La prohibición rigurosa existía para *ciertos extranjeros* (herejes, judíos, infieles), pero no para los ajenos a esas categorías, que también se aplicaban a los españoles.

Está hoy plenamente demostrado que, en cuanto a la emigración, los extranjeros pudieron efectuarla casi con las mismas condiciones formales (licencia, etc.) que los españoles. El expediente de naturalización que se introdujo a este efecto no puede jurídicamente asimilarse al que en la legislación moderna produce el cambio completo de nacionalidad. En cuanto al comercio, no sólo lo podían efectuar en América los extranjeros que a ella pasaban legalmente, sino también los que vivían en España asociados mercantilmente con un español, cosa fácil en todos los tiempos.

La demostración de que estos principios legales alcanzaron efectos prácticos está en el gran número de extranjeros que las investigaciones modernas han hallado en muchas de nuestras colonias; caso aparte de los que en tiempo del Emperador Carlos V obtuvieron privilegios especiales. Bastará recordar lo que ya se sabe respecto de la existencia de extranjeros en el Plata, en el Perú (véase el reciente trabajo de Riva Agüero), en Méjico (la documentación publicada por Icaza), etc. La

tolerancia de los Poderes públicos españoles fué tan grande en este punto, que muchas veces, al descubrirse que había en las colonias numerosos extranjeros desprovistos de licencia, en vez de expulsarlos, se convalidaba su situación jurídica por medio de una multa o cuota en dinero (compensación).

10. La organización social y económica de los emigrantes no fué un hecho dejado al azar o al juego espontáneo de las necesidades humanas, sino un hecho reglamentado según principios claramente concebidos. Esos principios están expresos en las Ordenanzas de población, grupo muy importante de legislación colonial que aun no ha sido suficientemente estudiado.

11. España no se preocupó únicamente de explotar sus colonias. Quiso también civilizarlas, y así lo hizo.

La civilización de las colonias se puede entender de dos maneras: Primera, para los colonos blancos solamente; segunda, para éstos y para los indígenas también. Esta segunda fué la característica de la acción española en América.

La primera condición para implantar esa manera tenía que ser, necesariamente, la de considerar como iguales, en razón de humanidad y de derecho, a los colonizadores y a los indígenas. Así lo hizo España. El Estado español fué el primero en el mundo y en la historia que proclamó jurídicamente el reconocimiento sobre base de igualdad de un pueblo de los que entonces (y ahora) se estimaban como «inferiores»; y el primero también que reaccionó contra la teoría llamada «aristotélica».

12. Los resultados de esa proclamación fueron: una legislación protectora de los indígenas, una práctica administrativa que procuró hacer cumplir la ley y un esfuerzo constante por elevar al indígena.

Ese esfuerzo se ejerció en tres órdenes de vida: *a)* el *social*. Sentido civilizador de los «pueblos» y «reducciones», reconocido por los escritores modernos; *b)* el *espiritual*. España dió a sus colonias, en este orden, todo lo que tenía y estimaba mejor. En primer término, lo que entonces se creía generalmente como factor fundamen-

tal de la civilización, esto es, la religión. España dió a América la religión que genéricamente (cristianismo) era la de todo el mundo civilizado, y específicamente (catolicismo), la de muchos grandes pueblos de Europa; y entendió este proselitismo a la manera dogmática, y por consecuencia, intransigente, que era común entonces a todas las direcciones religiosas, no sólo a la católica, y que los colonos ingleses practicaron en el Norte. Juntamente con la religión. España dió a América su cultura literaria y científica, tal como se entendía entonces; es decir, en general, como una cultura de privilegiados y profesionales más que como una cultura popular y para todos: concepto que hasta fines del siglo XVIII no se abrió paso prácticamente en el mundo y que constituyó en los siglos anteriores la inferioridad de la escuela primaria abierta a todos, no obstante los numerosos casos de ello que ofrecen nuestros fueros y ordenanzas municipales.

Las restricciones que en orden a la libertad científica, a la de la Prensa y a la mayor o menor posibilidad de estudiar para los criollos se hallan en la legislación colonial española procedieron de causas religiosas y políticas (temor a la propaganda extranjera y a la separatista). Estas últimas se acentuaron en la segunda mitad del siglo XVIII, y pueden ser equiparadas a los recelos respecto de la prensa indígena que se perciben claramente en la legislación y en la doctrina colonial de los tiempos actuales.

Conviene apuntar el hecho importante de que en la política de protección y de asimilación de los indígenas (dentro de la cual, su condición *de menores*, que se ha censurado ligeramente, era una garantía más), España tuvo en cuenta los mismos límites discretos que aun hoy respetan y aplican los pueblos colonizadores y que distingue entre el *derecho* general de la persona humana y la *capacidad* para el ejercicio de ciertas funciones o la realización de ciertos actos jurídicos. Hoy mismo se reconoce que los hombres colocados en una situación inferior de cultura, cualesquiera que sea la causa de ello, no pueden

ocupar los mismos puestos sociales y políticos que los hombres superiores en este respecto. El sentido general de *tutela* que tuvo la acción española sobre los indígenas lleva en su fondo más genuinamente jurídico la idea de *complemento de capacidad*. Otros pueblos negaron *a priori*, y en absoluto, la posibilidad de esa capacidad en las razas inferiores.

13. En la práctica de su política protectora de los indígenas, España tropezó con las mismas dificultades humanas con que siempre han tropezado las leyes justas en todos los pueblos, y no sólo en las colonizaciones *exteriores*, sino también en las *interiores* y en la misma vida de relación entre patronos y asalariados, es decir, en todos los casos en que hay uno que dirige, manda y explota en el sentido económico de la palabra, y otro que es dirigido, mandado y explotado. El recuerdo del Congo belga, de los trabajadores del caucho en el Amazonas y de tantas empresas fabriles y mineras como podrían citarse, bastará para afirmar la exactitud de esta observación.

Esas dificultades pueden resumirse en tres: el egoísmo individual que procura no cumplir la ley o la falsea para satisfacer su codicia; la inevitable ineficacia de la inspección y de la represión oficiales en muchísimos casos, y particularmente, con relación a América y a la obra general en favor de los indígenas, la enorme tarea que suponía elevar a tantas gentes desparadas en más de 16 millones de kilómetros cuadrados. Necesariamente, el propósito tenía que fracasar en muchos puntos, aun de haberse usado siempre todos y los mejores medios disponibles.

Los Poderes públicos españoles hicieron todo lo humanamente posible, y hasta donde supieron, para contrarrestar esas dificultades inevitables e inutilizar su acción. Así lo hicieron: a) ratificando a menudo las leyes protectoras, dando otras nuevas de mayor garantía, acentuando las sanciones y modificando las instituciones peligrosas, como, v. gr., las encomiendas (cuyo peligro vió claramente Las Casas frente al optimismo más o menos sincero de Sepúl-

veda), las excepciones de esclavitud por causa de guerra, etc.; *b*) protegiendo las empresas desinteresadas, v. gr., la de Las Casas, las de las misiones, y, en general, la acción protectora de los frailes que permitió colonizaciones tan incruentas como la de California; *c*) procurando salir al paso de los egoísmos humanos con una legislación preventiva que tocaba los menores detalles. Así se advierte en la legislación social o del trabajo que reglamentaba el forzado y el libre con prevenciones a favor del trabajador que sólo a fines del siglo XIX han comenzado a incorporarse al derecho positivo de los pueblos civilizados. El alcance y previsión de esas leyes españolas han sido estudiados por el Dr. Viñas Mey en un libro que actualmente se halla en prensa.

La prueba más saliente de que, a pesar de todas las ineficacias de la prevención oficial y de todas las habilidades del egoísmo humano para burlarla, la política española con los indígenas alcanzó su resultado humano más general, se encuentra, de una parte, en el hecho de que los más numerosos contingentes de población indígena que quedaban en América al desaparecer la dominación española vivían en los territorios a ella sometidos y en ellos persisten, y, de otra parte, en que los mismos hombres de la independencia colonial hispana, que defendieron la causa de los indios contra los abusos de que eran víctimas en algunas localidades, se inspiraron para ello en las doctrinas españolas y en la conducta de autoridades nuestras de entonces. Sirva de ejemplo Mariano Moreno con relación a Solórzano y al juez residencial Victoriano de Villalba.

14. Otra nota característica de la acción española en América fué el empeño sistemático de conocer los nuevos países en todos los órdenes de su vida natural y social. No se limitó el Estado español a ordeñar la vaca (principio, después de todo, admitido en modernas doctrinas colonistas de origen no español) ni mató la gallina de los huevos de oro.

Demuestran lo afirmado antes:

*a*) Las instrucciones dadas a todos los

descubridores, y de que se originaron las abundantes y preciosas Relaciones Geográficas de Indias y una riquísima cartografía de aquellos países.

*b*) Las expediciones científicas organizadas oficialmente, y que todavía en el siglo XVIII presentaron notabilísimos ejemplos.

*c*) La obra filológica y sociológica de los misioneros y de los cronistas de Indias. No carece de valor el hecho de haber sido un cronista del Emperador (Páez) quien primero trazara un cuadro de la historia de América que responde a las exigencias modernas de la historia de la civilización (1).

#### IV

El hecho de la sublevación de las colonias españolas a comienzos del siglo XIX forma parte sustancial de la historia de la colonización. Es su último hecho, y la consecuencia lógica, no sólo de los anteriores en el orden político, económico y social, sino también de los resultados naturales a toda creación de pueblos nuevos.

A este respecto, los trabajos modernos de historiografía permiten afirmar que los motivos esenciales de disenso entre España (es decir, los Gobiernos españoles) y sus colonias, y el carácter de la guerra de independencia, no fueron distintos de los que se advierten en las demás colonizaciones.

Esos motivos se pueden resumir así: 1.º Motivos de culpabilidad de la Metrópoli por errores, abusos o excesos de sujeción en el orden político, en el social y en el económico. Son los que se encuentran siempre en el capítulo de cargos de todas las colonias cuando se deciden a romper con la Metrópoli. Aun los regímenes de más libertad externa incurrían en faltas de ese género, que a la postre separan a los pueblos, aun siendo del mismo origen étnico. El espectáculo actual de las reivindicaciones mantenidas por los pue

(1) He revelado este hecho, sobre la base de un manuscrito de la Biblioteca Nacional de Madrid, en mis *Adiciones a la Enseñanza de la Historia* (1898).

blos colonizados o protegidos, incluso en los sistemas de más amplitud política, es una buena prueba de esto. Hace un siglo, ese hecho era más acentuado. 2.º Motivos correspondientes a la formación de la personalidad social y económica en las poblaciones coloniales. Son independientes del mejor o del peor régimen de gobierno colonial. Aun con el más perfecto, se producirán siempre. Estos motivos se acentuaron y aceleraron sus efectos por causa de la propaganda liberal del siglo XVIII (origen en gran parte de la Revolución Francesa, y más tarde del constitucionalismo de la Europa continental), del principio de las nacionalidades y de la democracia. 3.º Motivos de imperfección psicológica, causa de incomprensiones y desaciertos aun en los Gobiernos más celosos y justos, y que de parte de los gobernados producen a la larga, y siempre descontentos.

Por otra parte, es ya claro que la cuestión de la independencia se planteó en las colonias españolas como una lucha de principios políticos: liberales contra absolutistas. De ambas doctrinas había adeptos en los dos grupos de criollos y peninsulares, de modo que la oposición no fué entre aquéllos y éstos, sino entre los que en uno y otro mundo social pensaban políticamente de manera diferente. En el fondo, aunque sin definirla tan claramente como luego se hizo en el Derecho internacional, lo que se planteó entonces fué la oposición entre la doctrina patrimonial (que los constitucionales del XVIII y el XIX heredaron de los monarcas absolutos, y así se ve en la ideología de algunos Parlamentos europeos) y la de la soberanía popular y derecho a regirse por sí mismos los hombres. Así, todo liberal de comienzos del siglo XIX, en América y en España, tenía que ser, más o menos consciente, un autonomista por lo menos, y así lo fueron muchos españoles.

Por eso se ha podido decir (D. Rafael María de Labra fué el primero en decirlo en 1870) que la guerra de la independencia hispanoamericana no fué una guerra *entre dos pueblos* ni *entre peninsulares y criollos*, sino entre dos políticas. Una de-

mostración documentada de esto puede verse, como ejemplo saliente, en el libro de Levene sobre Mariano Moreno.

## V

La consecuencia práctica a que se llega en virtud de los resultados historiográficos antes resumidos y de la comparación desapasionada de los hechos de la colonización española con los de las otras colonizaciones contemporáneas y posteriores consiste en lo siguiente:

1.º Poder apreciar ya la colonización, hágala quien la haga, como un hecho general humano que se continúa hoy.

2.º Por tanto, como un hecho que obedece en todas partes a los mismos principios y a iguales necesidades económicas, y que está subordinado a las condiciones fundamentales del alma humana, iguales en todas las razas. Por eso caen todas las colonizaciones (y en lo general todo Gobierno) en los mismos errores, tropiezan en las mismas dificultades y llegan a igual desenlace. Las diferencias específicas son de grado y de habilidad, pero no de sustancia.

Considerado así humanamente todo caso de colonización, y no como una singularidad monstruosa que no tiene parejo en la realidad, puede apreciarse integral y exactamente, y cabe llegar respecto de todos ellos a un juicio humano, ecuánime, no a un juicio influido por nacionalismos y necesariamente apasionado con respecto al competidor o al dominador de ayer. De cómo hasta ahora se ha procedido de otro modo, nos lo demuestran las acusaciones exageradas, y a veces falsas, contra las Metrópolis en todo movimiento de liberación. Conviene no olvidar que humanamente esas exageraciones y falsedades son necesarias, es decir, inevitables en ciertos momentos, ya como explosión irreprimible de sentimientos espontáneos en quienes buscan su libertad y su mejora de condición, ya como táctica reflexiva que se dirige a encender los ánimos y a mantener y avivar la irritación contra el poder que se trata de sacudir.

3.º Por haber llegado ya la historiografía de las colonizaciones a ese estado de

depuración, es por lo que se hace posible que, serenamente y sin prejuicios perturbadores de la investigación científica, estudien de acuerdo y en verdadera colaboración espiritual esos hechos históricos los especialistas de las antiguas Metrópolis y los de las antiguas colonias. A unos y a otros, en reuniones como la presente, une el común deseo de averiguar la verdad de lo pasado y de aplicar a los hechos el juicio que pueden y deben emitir los hombres que saben lo que es la vida humana y tienen prontas todas las indignaciones conducentes a una viril oposición a que se repita el mal en propios y extraños, y también todas las resignadas benevolencias para con lo inevitable, lo irreprimible, y, por lo menos hasta hoy, lo incorregible de la condición humana.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

#### EL ESPÍRITU DE FRANCISCO GINER Y EL APÓSTOL DEL SOCIALISMO

*por Santiago Valentí Camp.*

En el último tercio de la centuria pasada, la cultura española se europeizó de un modo definitivo. La labor de los discípulos y glosadores de Krause, a medida que fueron trascurriendo los años y las décadas, adquirió mayor preponderancia. Su alta significación en lo que atañe a la educación, y sobre todo en lo concerniente a la ética, no puede ser más notoria. Representó en nuestro dinamismo intelectual, además, no sólo una vastísima orientación del pensamiento, que hubo de divulgar una serie de normas mentales, sino que también expandió un más amplio sentido de la vida individual y una concepción integral de la existencia colectiva, considerada en sus distintos aspectos, gradaciones y matices.

El desenvolvimiento de la actividad se encaminó por derroteros que con el tiempo habían de conducir a la muchedumbre

a coparticipar en la obra ingente de la Historia. Un ideario ennoblecedor de la conducta, basado en los principios de moralidad y justicia, de cultura y tolerancia, se adueñó de los espíritus ágiles y comprensivos. Pusiéronse al alcance de las gentes no conformistas aquellos medios que permiten cumplir los fines más elevados inherentes a nuestra condición de ciudadanos conscientes y libres, capaces de derechos y celosos cumplidores de cuantos deberes impone la soberanía popular, como suprema ley.

La cruzada en pro de la elevación espiritual del país la inició gallardamente la Institución Libre de Enseñanza. Este fué el núcleo protogenético del resurgimiento, no sólo en el orden pedagógico, sino en toda la actividad social española. Y si esta afirmación puede parecer a alguien exagerada, nos limitaremos a decir que todos los movimientos renovadores, de lejos o de cerca, han estado influidos por el criterio evolucionista que propugnó con insuperable constancia y ardimiento don Francisco Giner de los Ríos, tanto en sus libros como en su cátedra y en sus pláticas íntimas, en las reuniones privadas que celebraban sus antiguos alumnos y en los paseos por el campo. ¿Quién que concurre a ellos no recuerda con hondísima emoción las excursiones que efectuábamos los domingos sus discípulos y admiradores?

Si aquí ha llegado a infiltrarse en nuestras costumbres una dirección racional al laboreo científico, adecuando a nuestro temperamento hosco y repelente la indagación no meramente erudita, sino educativa, y tendiendo al intervencionismo social en sus diversas modalidades, débese en buena parte a la labor obstinada y entusiasta de aquel egregio maestro, que sin proponérselo extendió tanto su radio de acción que llegó a trascender a sectores de opinión que estuvieron alejados del trato con D. Francisco Giner, y que no fueron alumnos suyos, pero que indirectamente, en la conducta, acaso más que en el pensamiento teórico, vivieron las ideas del preclaro educador.

Entre los investigadores y los hombres

de laboratorio más eminentes, se pudo advertir en cuánta estima tenían todos los métodos educacionistas del fundador de la Institución, González de Linares, Laureano y Salvador Calderón, Quiroga y Bolívar sintieron por Giner una sincera devoción. En la tarea didáctica de Simarro, Olóriz, Gómez Ocaña, y aun en la del propio Ramón y Cajal, en ciertos respectos, se trasparenta también la fecunda influencia de Giner.

Lo que patentiza la fuerza de irradiación de la doctrina sustentada por nuestro genial pedagogo es que en el Partido Socialista Obrero, Pablo Iglesias, su ilustre fundador y jefe, al difundir calor y vitalidad a la mencionada agrupación, había de llevar a cabo un apostolado laico y docente que guarda no pocos puntos de contacto con el que efectuara D. Francisco Giner, por la austeridad y la pureza de intención que guiaron todos sus actos, en el conjunto y en los menores detalles de sus gloriosas campañas de proselitismo societario.

Anotemos las analogías y las coincidencias que ofrece la actuación de tan insignes varones. Lo mismo Giner que Iglesias fueron dos ejemplos admirables de devoción sin límites por el ideal suspirado, y a él consagraron por entero sus vidas modestas y heroicas. Fueron uno y otro, en su respectiva esfera, prototipos de una laboriosidad y una perseverancia que asombran, en un país en que es tan exigua la confianza que se tiene en el propio esfuerzo. Los dos sembradores de ideas lucharon con singular bravura para adecuar a nuestro clima espiritual árido y reseco hábitos y normas que chocaban con la idiosincrasia del tipo medio del español, hablador y de fácil comprensión, pero apático, displicente y veleidoso. Lograron ambos forjadores de almas sustraerse por igual a la influencia mesológica y a la propensión hacia el pesimismo, que a tantos hombres de mérito llevó al fracaso más patente. Ahí están los casos de D. Francisco Silvela y D. Antonio Maura, que lo atestiguan por modo indubitable.

Giner e Iglesias, que eran dos tempera-

mentos apasionados y vehementes, dominaron su emotividad, y toda su energía la dedicaron a una obra generosa y desinteresada, ennoblecedora y altruista, lenta, circunspecta y tenaz, y sin aspirar a compensaciones, sin ostentar otro título que el de maestro, ganado tras muchos años de laborar.

Aquellos dos hombres vincularon la existencia a difundir los postulados de la creencia que amaron con toda su alma y a la que consagraron sus afanes todos. Don Francisco sólo pensó en su cátedra y en sus amados discípulos. Pablo Iglesias se lamentaba de sus achaques, no por los sufrimientos que le ocasionaban, sino por no poder servir al Partido que fundara, con la solicitud y el interés que le dedicó hasta hace tres años.

Siendo Giner e Iglesias dos individualidades fuertemente acusadas, vigorosas y pletóricas, jamás buscaron el triunfo propio; antes bien, llevaron su modestia hasta conseguir que una gran parte de su obra fuera tan objetiva y humanizadora, que llegaba a parecer al gran público, que juzga por las apariencias, una actuación impersonal y de conjunto.

Pablo Iglesias no fué nunca partidario de las campañas airadas ni violentas, y por esto en sus predicaciones difundió aquellos aspectos de las doctrinas niveladoras que más podían atraer la atención reflexiva de los desvalidos.

Fué Pablo Iglesias un propagandista perspicaz e infatigable, que había buceado en la subconsciencia de los desheredados, y supo infundir en el alma de las muchedumbres el espíritu de sociabilidad y la noción del dinamismo como ley de la vida social en aquellas formas que podían conmover más profundamente a cuantos le escuchaban y leían, absortos y cautivados por el razonamiento claro y sugestivo que caracterizaban sus arengas tribunicias y sus artículos periodísticos, expositivos y polémicos.

En su dilatada y hermosa obra de evangelización laica y societaria, desarrolló sus planes siguiendo el método evolutivo de ascensión gradual de avances sucesi-

vos, coordinando los movimientos, imprimiendo así al Partido Socialista una marcha incesante y proporcionándole éxitos reales e indiscutibles. Fué Pablo Iglesias un hábil conductor de multitudes, porque era un hombre convencido y porque se libró de toda sugestión momentánea y deprimente. Nunca pagó tributo a los convencionalismos hueros ni a los prejuicios sectarios. Era dueño de su palabra y de su pluma, que obedecían a los dictados de su conciencia honrada y justiciera.

La actitud expectante que adoptara ante las polémicas que hubieron de sostener en Alemania Kaustky y Bernstein, aunque Iglesias había prologado la edición española de un libro del primero, no fué más tarde hostil a la interpretación que daban al marxismo los partidarios de la tendencia revisionista, lo cual demostró que el caudillo no se había encastillado en su posición; antes bien, puso de manifiesto que seguía de cerca el intenso proceso del pensamiento filosófico que trasformaba la ideología del Socialismo en todos los países.

En los tres últimos lustros, la figura de Iglesias adquirió mayor relieve al afianzarse las organizaciones obreras, y también por la circunstancia de haber coparticipado en la gestión parlamentaria prestigiosos elementos de la intelectualidad, incorporados al Socialismo. La ejecutoria de las huestes socialistas desde entonces cobró mayores alientos, llegando a ser la agrupación más importante y más europeizada de cuantas actúan en la vida pública española. Discípulos y familiares algunos de ellos de Giner, fueron los profesores y publicistas que dieron un sentido de modernidad y una tendencia más amplia a los núcleos germinales de la agrupación obrera.

Sirvió Pablo Iglesias con lealtad y absoluto desinterés al credo obrerista, pero no fué, como se ha dicho, un espíritu unilateral y hermético. Era inflexible y parecía dogmático e intolerante, porque temió que el medio corrompido por la falsa amabilidad pudiera contaminar a determinados correligionarios y desnaturalizar la obra

de liberar de la miseria, la ignorancia y la opresión al proletariado español, que era el amor de sus amores. De ahí que pusiera tan fervoroso empeño en salvaguardar a todas las entidades que se fueron creando en torno al partido del contagio psicopático, del mal ejemplo, y aun así no pudo evitar que formasen en sus filas algunos arribistas que obtuvieron cargos y representaciones populares.

La rigidez y la austeridad de Iglesias, su poder inhibitorio para renunciar a los halágos de la vanidad unas veces, y otras, para que no le abatieran las crueles invectivas y las injurias de que hubo de ser víctima, no se conciben si su carácter entero no lo hubiese dirigido y guiado un entendimiento poderoso y una ilustración vasta. Su energía psíquica le permitió llegar desde la mísera condición de hospiciano hasta alcanzar el mayor timbre de honor, que es el ser definidor de un credo y su apóstol.

Era Iglesias un espíritu generoso y magnánimo, y por esto defendió sin jactancia, pero con valor sereno, a cuantos seres débiles fueron víctimas del cruel infortunio; su último artículo, muy sentido, publicado en *La Libertad* de Madrid al día siguiente de su fallecimiento, es una defensa calurosa de los derechos de la mujer, tradicionalmente conculcados y aun negados en determinados oficios. Su amor hacia las reivindicaciones femeninas fué tan grande como su curiosidad intelectual y la voracidad con que se entregaba a la lectura, el único placer a que no quiso renunciar jamás. Grandes estanterías repletas de libros decoraban las paredes de su casa, modesta y sencilla. Nunca olvidaré la grata impresión que Iglesias me produjo en la intimidad la última vez que le visité en compañía de Salvador Albert, mi fraternal amigo.

La eficacia de la obra de Iglesias se debe a la devoción que tuvo por el ideal de solidaridad, y a haber convertido en realizaciones algunos de los principios del programa socialista que él había contribuido a elaborar, en los Congresos internacionales en que tomó activa participación, re-

presentando a los trabajadores españoles militantes en las filas de la Democracia obrera.

Como Lassalle, Malón, Bebel, Jaurés y Héctor Dénis, Iglesias era un idealista a ultranza, y un vidente de la ciudad futura. Fué capaz de los más inauditos sacrificios, porque su fervor místico a la moderna le alentó y mantuvo en su ánimo la fe inquebrantable en el ideal ennoblecedor y santo. Por esto fué a un tiempo enérgico y abnegado, veraz y optimista, intransigente y puro, soñador y práctico.

Hagamos sinceros votos por que sus dignos continuadores, iluminados por el recuerdo de la vida inmaculada del apóstol, prosigan la obra magna de redención de nuestros obreros.

El conmovedor homenaje que el pueblo de Madrid tributó al cadáver de Iglesias reveló que la muchedumbre consciente y anhelante vive espiritualmente las ideas de nivelación social propugnadas por el grande hombre, y que su venerable figura se ha convertido en el símbolo glorioso que le ha abierto para siempre las puertas de la inmortalidad.

(De *El Liberal*, de Barcelona.)

## BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS DE LA INSTITUCIÓN

### CATÁLOGO DE LA SECCION II

#### NUEVAS ADQUISICIONES

#### I. ENCICLOPEDIA

*Mi libro de Estampas y Cuentos.*—Relatos. — Viajes. — Arte. — Cuentos. — Miscelánea. — Biografías. — Inventos. — Deportes.—Narraciones, etc., etc. — Ilustrado con multitud de dibujos y fotografías.—Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, Casa Editorial, s. a. (1925).—4.º—P.: 4,50 p.

[*Rodríguez Marín* (Francisco)]. — El Año en refranes.—(Libros de Horas).—Decoró la presente edición A. Vivanco.—Biblioteca Corona.—Madrid, MCMXV.—8.º—P.: 3 p.

#### II. LITERATURA

Casa editorial ARALUCE.

BARCELONA.

Colección ARALUCE.

*Las obras maestras al alcance de los niños.*

8.º—Precio de cada tomo: 2,50 p.

*Esquilo.*—Historias de ...—Relatadas a los niños por María Luz Morales.—Con ilustraciones de Enriqueta Ochoa.

Prometeo encadenado.—Los siete contra Tebas.—Los Persas.—La Orestiada.—Las Suplicantes.

*Eurípides.*—Historias de ...—Narradas a los niños por María Luz Morales.—Con ilustraciones de J. Camins.

Alcestes.—Hércules furioso.—Ifigenia.—El Cíclope.—Ión.

*Las Mil y una noches.*—Narradas a los niños por C. G.—Con ilustraciones de Albert.

Introducción.—Viajes de Simbad el Marino.—Historia de un pescador.—Historia del durmiente despierto.—Historia del pájaro que habla, del árbol que canta y del agua de oro.—Historia del jorobadito.

*Más Mil y una noches.*—Narradas a los niños por C. G.—Con ilustraciones de Albert.

Historia de Ali Babá y los cuarenta ladrones.—Historia del caballo encantado.—Historia de Aladino o de la lámpara maravillosa.—Historia del ciego Abdalá.—Historia de Sidi Nomán.—Historia de Cojía Hassán.—Historia del Príncipe Amed y de la Hada

*Morales* (María Luz).—La leyenda de Sigfrido.—Adaptada para los niños por ...—Con ilustraciones de Homs.

*Morales* (María Luz).—Trovas de otros tiempos.—Leyendas españolas. Relatadas a los niños por ...—Ilustraciones de Albert.

El Camino.—El Bufón del Rey.—El regalo del hada Mirbugis.—Campanillita de plata.—El castillo de «Irás y no volverás».—La Hija del conde Olivero.

#### Editorial CULTURA

MÉXICO.

*Zendejas* (Josefina).—Gusanito.—Poesmas en prosa dedicados a los niños de América.—1923.—8.º—P.: 2,50 p.

**GUSTAVO GILI, Editor.**

BARCELONA.

*Burroughs* (Edgar Rice).—Tarzán de los Monos. Novela.—Por ...—Traducción de Emilio M. Martínez Amador.—MCMXXVI.—8.º—P.: 4 p.

**Editorial JUVENTUD, S. A.**

BARCELONA.

*Barrie* (J. M.).—Peter Pau y Wendy. La historia del niño que no quiso crecer.—Por ...—Traducción de María Luz Morales.—(Colección de Obras maestras).—1925.—8.º—P.: 3,50 p.

**Librería y Editorial MADRID, S. A.**

Avenida del Conde de Peñalver, 8.—MADRID.

*Zúccoli* (Luciano).—Alegrías y desventuras de Trotapoco.—Traducción de Miguel A. Ródenas.—Ilustraciones de Rafael Penagos.—8.º—P.: 6 p.

**V. H. SANZ CALLEJA, Editores e Impresores.**

Montera, 31.—MADRID.

*Ortiz de Pinedo* (J.).—Cuentos de Maravilla. Narraciones en verso de los mejores cuentos infantiles.—Por ...—Fotografiados de «Blanco y Negro».—1925.—4.º—P.: 1,25 p.

## III. GEOGRAFÍA

*Argüello* (Capitán).—El Mar.—III. La Vida submarina.—Barcelona, I. G. Seix & Barral Herms. S. A., 1924.—8.º—P.: 6 p.

## IV. HISTORIA

## 1. HISTORIA

**Páginas brillantes de la Historia.****Casa editorial ARALUCE**

BARCELONA.

8.º—Precio de cada tomo: 3 p.

*Eulate Sanjurjo* (Carmela).—Isabel la Católica. Su vida, sus grandes obras.—Narradas a los niños por ...—Ilustraciones de Albert.

*Martínez Tomás* (Antonio).—Raimundo Lulio. Una vida de mártir.—Narrada a los niños por ...—Con ilustraciones de Albert.

## 2. BIOGRAFÍAS

**Los Grandes Exploradores Españoles.**

S. A. Industrias Gráficas

**G. SEIX & BARRAL HERMANOS**

BARCELONA.

8.º—Precio de cada tomo: 5 p.

Volumen III.—*Escofet* (José).—Hernán Cortés o la Conquista de Méjico. Narraciones novelescas de la conquista del Nuevo Mundo.—1925.

**Los Grandes Hechos de los Grandes Hombres.****Casa editorial ARALUCE**

BARCELONA.

8.º—Precio de cada tomo: 3 p.

*García* (Celso).—El Duque de Alba. Vida y empresas gloriosas de Don Fernando Alvarez de Toledo, tercer Duque de Alba.—Relatadas a los niños por el P. ... (Agustino).—Con ilustraciones de Albert. *Martínez Tomás* (Antonio).—Miguel Servet. Un mártir de la Ciencia.—Por ...—Ilustraciones de Albert.

## LIBROS RECIBIDOS

Blanco Suárez (P.).—*Bibliografía y material de enseñanza. I. Bibliografías. II. Enciclopedias. (2.ª edición).*—Madrid, J. Cosano, 1924.—Don. del Museo Pedagógico Nacional.

Luzuriaga (Lorenzo).—*Escuelas activas.*—Madrid, J. Cosano, 1925.—Don. de ídem.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Memoria correspondiente a los cursos 1922-23 y 1923-24.*—Madrid, 1925.—Donativo de la Junta.

Sociedad para el progreso de la legislación del trabajo.—*Los ciclos económicos y el control del crédito,* por D. L. Víctor Paret.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1925.—Don. del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.

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