

# 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 BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 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 XLVII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1923.

NUM. 763.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Educación moral del muchacho, por *Jean Paul Richter* (continuación), pág. 289.—El interés y el esfuerzo en sus relaciones con la educación y la voluntad, por *John Dewey*, pág. 296.—Las escuelas nuevas, por *Lorenzo Luzuriaga*, página 304.—Revista de Revistas; Francia: «Revue Pédagogique», por *D. D. Barnés*, pág. 309.—Suiza: «Archives de Psychologie, Genève» (continuación), por *D. D. Barnés*, pág. 311.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. D. Hermenegildo Giner de los Ríos, página 315.—Don Hermenegildo, por *D. Joaquín Montaner*, pág. 317.—Hermenegildo Giner de los Ríos, por *D. Martín García*, pág. 319.—Libros recibidos, pág. 320.

## PEDAGOGÍA

### EDUCACIÓN MORAL DEL MUCHACHO (1)

por *Jean Paul Richter*.

(Continuación.)

#### Veracidad.

§ 109.—La veracidad consciente y abnegada no es tanto una rama como la flor del vigor varonil moral; los débiles tienen que mentir, pueden odiar como quieran; una mirada de amenaza los lanza a la red del pecado. Por eso, la diferencia entre hoy y la Edad Media consiste menos en la existencia del delito, de la dureza y el capricho, que existían abundantes, el último, sobre todo, antes del descubrimiento de América, que en la falta de veracidad; así

no decimos ya: una palabra es un hombre, porque hay que decir: un hombre es sólo una palabra. El pecado primero en la tierra—por fortuna le cometió Satán en el árbol de la ciencia—fué una mentira; el último lo será también; el mundo paga el aumento de verdades con la mengua de veracidad.

§ 110.—La mentira, cáncer roedor del hombre interno, está más definida y juzgada por el sentimiento de los pueblos que por los filósofos. Los griegos, que tanta impunidad concedían a sus dioses, como más tarde a sus copias terrenas, los condenaron por perjurio, mentira elevada a la mayor potencia, a estar inertes y enmohecidos un año, y a sufrir nueve de tormentos.

Por toda doctrina moral sólo enseñaba el antiguo persa a sus hijos la veracidad; y la semejanza léxica de aquel idioma con el alemán corre parejas con la ética, porque la raíz primitiva de mentir, según Antón(1), es «yacer» entre nosotros, aludiendo probablemente al sometido esclavo, incapaz de resurgir en lo espiritual ni en lo corporal. La mentira y el robo, el cual deshonorra más que el homicidio, como mentira en actuación; así como el bofetón que el alemán antiguo temía más que una herida, se hallan próximos una a otro en nuestros proverbios, no dándose mayor injuria que la de embustero, a quien se prohibía en Alemania el torneo (2) lo mismo que al asesino; aunque en cuanto al torneo más

(1) *Historia de la nación alemana*, t. I, pág. 66.

(2) *Historia de los alemanes de Schmidt*, t. IV.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

grande, la guerra, abre su caballeresco ejercicio a cualquier príncipe, el más embustero, con quien no se pueda concertar tratado alguno de paz ni de guerra.

Si fundamos este odio a la falsedad sólo en el quebranto del derecho y fe recíprocos, o en el perjuicio de convenios rotos, ya se contradice aquella otra afirmación de que se perdona con más facilidad y hasta se elige una mentira obrada que un embuste de palabra; más a menudo mienten el acto, el gesto y el silencio que la lengua, la cual tratamos de mantener en lo posible fuera del odioso estigma de la mentira, que es un síntoma morboso del hombre interior. ¿Será que estamos habituados, sin saberlo, a tolerar tantas ficciones *utriusque* (derecho y poesía), en artículos de política secreta, como subfeudos o vicehombres, maestros de ceremonias, comediantes o ensayistas, con falsas venas, dientes y pantorrillas, sin sobrecogernos por eso menos cuando oímos una simple mentira? Falsedades vemos por doquier, desde ese Londres, donde se aborrece de suyo la mentira, y a pesar de ello circula moneda falsa en proporción tres cuartos del total (1), hasta Pekín, donde sabemos que se venden jamones de madera forrados con piel de cerdo (2). Si pues el distinguido militar o cortesano se sonroja menos de un dolo, de una bancarrota que de una mentira; si gentes de sociedad y hasta moralistas se permiten más en sus actos de dudosa moralidad que una mentira escueta; si por último, es mayor la vergüenza del embuste que la sufrida por cualquier clase de pecado, ¿será la palabra cosa más alta que el acto, la lengua más importante que la mano? No se contestan del todo tales preguntas por sólo el múltiple significado de una mímica frente a la claridad de una palabra, pues a veces falta aquella cualidad al acto, y a menudo, siendo éste del todo decisivo, recelamos que aquélla pueda no serlo. No nos sonrojamos al mostrar hostilidad y odio a los demás; pero sí al confesarles una mentira.

(1) Colghoun.

(2) Grosier.

§ 111.—Lo que la hace tan insana es lo siguiente: hállanse dos «yo» como relegados en islas, aislados en su esqueleto y tras la cortina de su piel; el mero movimiento nos denuncia su vitalidad, mas no su interior; hasta el ojo animado nos habla a menudo de una pura madona de Rafael que no aloja espíritu alguno; aquel gabinete de figuras de cera está vacío, y el yo simiesco, sordomudo.

¿Qué cuerpo transparente nos hará, en realidad, visible su yo humano? Únicamente la lengua, esa razón hecha hombre, esa libertad audible. Se trata aquí del lenguaje general innato sin los demás particulares, los idiomas, que ni serían inteligibles ni posibles. Sólo en aquél comunicamos a los demás —aunque el instinto y lo mecánico pueden imitar los restantes signos de la vida — la libertad de un creador del pensamiento por medio de un libre mundo pensante, y este heraldo-embajador de la liberad funda la moralidad, anunciando entre sí a los yo cual a príncipes. El vínculo lingual es el del alma, y no existe más costumbre que la del lenguaje; con éste se abre, a la vez, el testamento espiritual y se descubre la última voluntad. Únicamente merced a la trasmisión actual del discurso móvil a la estadiza escritura o pintura, por ese fuerte fijativo del hábito anímico se desvanece en apariencia la fuerza de la palabra y lo negro de la mentira; pues como todo no es más que signo, puede ser significado, a su vez, cada signo hasta el infinito.

Mas se presenta ahora un yo adjunto y me dice la mentira pura: gran oprobio; su yo me ha desaparecido quedando sólo el fuste de carne; cuanto dice, como no expresa el yo, carece de sentido, como el viento, que, a pesar de sus rugidos, ningún dolor anuncia. Muchas veces una palabra anula o descifra un acto; más grave es lo inverso; y sólo una serie de hechos quita el agujón a una palabra, o se le pone a su vez a la lengua. El palacio entero encantado del pensamiento humano se nos torna invisible con sólo un sonido de la mentira, porque una procrea todas las demás. Nada tengo que tratar con quien es su propia má-

quina parlante kempeliana, puesto que al igual de Kempele, tiene pensamientos distintos de los que hace sonar en la máquina. Además de esto, me da para mi yo—con ofensa no de la mitad, sino del todo—por mis verdades, errores; y corta el puente espiritual, o le dispone para caer al fondo él y los demás.

§ 112.—Pero volvamos a los amados niños. Durante los primeros cinco años no dicen palabra verdadera ni falsa; no hacen otra cosa que hablar. Su lenguaje es pensar alto; mas como a menudo una mitad de su pensamiento es un sí, la otra un no, y ambos se les escapan por igual (a nosotros, no), parece que mienten cuando no hacen sino conversar consigo. Además, al principio gustan de jugar con el arte del lenguaje, nuevo para ellos, y a menudo dicen disparates para oírse cómo hablan. Muchas veces no entienden alguna palabra de vuestra pregunta (v. gr., los más pequeños confunden el hoy, mañana y ayer, asimismo los números y los grados de comparación), y contestan más bien por error que por mentira. Como en general emplean la lengua para el juego, no con seriedad, por ejemplo, poniendo largas arengas en boca de su héroe-muñeca, cual a los suyos cualquier historiógrafo o ministro, fácilmente se aplica ese artificio a hombres vivos. Vuelan siempre los niños hacia la cálida aurora de la esperanza; si se escapa el pájaro, o huye el perro, suelen decir, sin saber por qué: ya volverá.

Mas no pudiendo reducir las esperanzas, o sea las imaginaciones de imitaciones o verdades, su propio engaño vuelve a tomar la forma de mentira; una muchachita que solía contestar con verdad a las preguntas me describía a veces apariciones del niño Jesús, contándome lo que éste había dicho o hecho. Y en esto hay que averiguar si es que refieren sueños de que se acuerdan, confundiéndolos con historias reales cuando improvisan o mienten. También aquí se aplican esas bromas picantes que usan por exceso de fuerza en los ocho ó 10 años de edad del muchacho (1).

(1) Pues el verdadero mentiroso bromea poco, y el bromista legítimo no miente, retrocediendo desde

En todos estos casos, en vez de presentar al niño la efigie de la mentira en un plano espejo negro, hay que decirle únicamente: «Obra en serio, y no en broma».

Por último, suele confundirse la falta de verdad tocante a hechos futuros con la referente a pasados. Si en el adulto no equiparamos el hecho de quebrantar el juramento oficial, que promete para lo futuro, a los perjurios, más graves aún, que expresan el pasado, más aun debíamos en los niños distinguir entre la falsedad de promesas y la de afirmaciones, pues en su corta visión aparecen más extensos tiempo y espacio, teniendo para ellos tanta opacidad un día como un año para nosotros (1). Otra cosa y peor es la mentira histórica que pretende inventarse un porvenir.

La veracidad, que hasta llega al sacrificio por la palabra como tal, es sangre divina regando raíces terrenas; por eso no es la virtud primera en tiempo, sino la última. El salvajismo puro es engaño, de boca y de actos; el campesino, ante el menor peligro, miente sobre el pasado (2); sólo considera poco digno mentir para lo venidero, y quiere sostener su palabra. Al niño a quien vamos a dar educación ¿le exigiremos ya el último y más delicado fruto de ella? Se ve cuán erróneo es esto observando que niños embusteros a veces se han hecho hombres veraces (quedando iguales en lo demás), y me refiero a Rousseau en sus historias de conciencia individual.

Hay desde luego dos determinadas mentiras en relación con ambas épocas: mentir en lo futuro o en lo pasado; es decir, cuando el niño, merced a engaño de palabra u obra, agarra un botín cualquiera, o cuando por temor, abjura de una propia acción. ¿Cómo prevenir ambas?

§ 113.—Deslumbrado, casi intoxicado el niño por el íntimo brillo de suyo, sólo reconoce al principio la moralidad en el ajeno, así como lo odioso de la mentira cuan-

el agudo y trasparente Swift hasta Erasmo, que sentía tanta antipatía hacia el embustero como hacia los pescados. Paravicini, *Singularia de viris claris*. Cent. II, 38.

(1) Una mentira *a posteriori* puede referirse al pasado, y la *a priori*, al porvenir.

(2) V. Rousseau: *Emilio*, II, 97.

do la oye, no cuando él la dice. Por eso se le debe mostrar lo excelso de la verdad y lo abyecto de la mentira en los demás; seamos lo que se le manda ser, repitiéndole sin cesar que hasta en lo indiferente obramos por haberlo así pronosticado. En su tierno pecho influye poderosamente oír quejarse a su padre, que es para él una especie de monarca universal (en caso de verdad, se entiende, pues no ha de formarse la suya a costa de la paterna), v. gr., de que tiene que salir con él a paseo, aun sin ganas, por habérselo ofrecido. Cuando promete algo el niño, hay que recordárselo a cada paso, sin más que por haberlo ofrecido, y al fin se le obliga a cumplirlo; si se trata de una acción, basta una pregunta sobre ella, que muy fácilmente produce angustia. Cuanto más pequeño, menos pregunta, y más parece saberlo ya todo, o se queda sencillamente en la ignorancia. Pensemos que se les somete a una prueba cruel como la soportada por Huss y otros mártires - ya el padre con sus amenazas es un juez vengador, su soberano y destino a la vez; su vara, un rayo de Jove, y el presente minuto de tormento, una eternidad de ellos—, y que ante la encubierta cólera y la perspectiva del castigo tras la confesión, se le pone en la disyuntiva de obedecer al instinto o a una idea. A la verdad pertenece también la joven libertad; hállese el reo libre en el interrogatorio, y el hombre viene a examen sin vínculos, en contraposición a Proteo. Cuanto más libre sea la educación, más veraz resulta el muchacho: libres fueron todas las épocas y pueblos veraces, desde los germanos hasta los británicos; la embustera China es una mazmorra, y el romanizar equivale a mentir cuando los romanos eran esclavos.

Tampoco sea la remisión de la pena (al menos no reiteradamente) estímulo y premio de la verdad, a modo de *act of indemnity*, que no haría bueno y veraz al niño como la tortura a un ladrón que la soporta, quedando así impune (1). Cuando haya que

(1) En lo cual parece contradecir a las ideas de Locke, quien recomienda (*Pensamientos sobre educación*, § 132): «Si quieres encariñar al niño con la verdad... cuida de que no le cause el menor incomodo,

interrogarle, hacedlo con palabras cariñosas, advirtiéndole que en la mentira existe doble dolor que el que quieren evitar.

Mas una vez comprobada la mentira, inmediatamente vaya una solemne acusación con tono y gesto terribles, denunciando todo el horror de ese delito contra la naturaleza y la santidad del espíritu (1); en seguida pronúnciese el castigo, que, en tal caso, bien puede ser una pena de honor, que, con igual solemnidad y presteza que se impuso, debe levantarse, para no dar lugar a que se habitúen a él por lenta disminución. Los iroqueses ennegrecen la cara de aquel que ha vencido por engaños a un héroe, y los siameses cosen, como si fuese una herida abierta, los labios de la mujer embustera; yo mismo he castigado a veces algo duramente esa falta con una mancha de tinta en la frente, que podía lavarse previo indulto, pero que dejaba fuerte corrosivo en la conciencia, y asimismo he imitado, en parte, el sistema siamés, con la prohibición de hablar impuesta a quien hizo mal uso de la palabra. Por igual razón que movía a los primitivos alemanes a cortar la lengua a los abogados romanos, se confisca entre los trapenses ese órgano que sirve peor al alma que al estómago. Creo que ese castigo, el cual petrifica la lengua de la serpiente, como San Pablo en Malta, es más justo, fácil y concreto que el recomendado por Kant y Rousseau, de no creer nada al niño durante algún tiempo, es decir, aparentar que no se le cree, porque aquí miente el propio juez ante la penalidad del embuste (2), y hasta es posible que

sino que debe unirse a su confesión, no sólo una total impunidad, sino, antes bien, debe aquélla estimularse con muestras de reconocimiento»

(1) V. Locke, *loc. cit.*, § 131, y Kant, *Pedagogía*, ed. Th. Vogt, 2.<sup>a</sup> ed., pág. 120. Propio es de una moral pura y severa el que ambos filósofos, y con ellos nuestro autor, enseñen a abominar de la mentira por el escándalo que produce y por su perversidad ética, aunque no por los inconvenientes que trae consigo. Bien superficial resulta el razonamiento de Rousseau en esta cuestión: «No se castigue al niño propiamente por la mentira, sino más bien hágasele ver que sobre él recaen todas las malas consecuencias de ella, verbigracia, que no se le creerá ya, aunque diga verdad, que se puede acusar a uno de un delito que no se ha cometido, por más que el ofendido se enculpe.» (*Emilio*, II, 94.)

(2) En su *Teoría de la educación* (t. II, pág. 466),

el pequeño penitente participe algo de esa sofisticación por la conciencia de que ha dicho verdad. Y al fin, ¿cómo se verifica y razona el paso inevitable de la no creencia a la creencia de nuevo? Con todo, puede a veces aplicarse a muchachos crecidos y cultos el castigo que Kant recomienda.

No mandéis callar algo a un niño de seis años, aunque sea una alegría que preparáis secretamente a un pequeño querido; nada debe cerrarse al claro cielo de la transparencia infantil, ni siquiera el rubor matutino de la vergüenza; pronto aprenderán en vuestros secretos a ocultar los suyos. La virtud heroica del silencio necesita para ser practicada en sazón la fuerza de la madurez racional; sólo la razón enseña a callar, y el corazón, a hablar.

Por esta y otras razones creemos errónea, al menos en el primer lustro de vida, la prohibición de pedir, sobre todo cuando la madre la destruye con la dulce promesa de condescender luego. ¿Es acaso delito desear algo o confesar ese deseo? ¿No se acaricia y sostiene más bien un largo anhelo de goce y recompensa mientras está el silencio atisbando la dádiva? En verdad, mucho más fácil es negar en redondo una breve petición que después de prolongada espera. Mas ese veto erróneo proviene justamente de la impotencia materna para pronunciar un «no» rápido, fácil y sin rectificación.

No escaseemos toda clase de pequeños auxilios, v. gr., evitando al niño cualquier contestación pronta, porque con la prisa se escapa fácilmente una mentira, que se quiere luego anular con otra: es preferible darle tiempo para que se explique. Respetemos también — en nuestras seguridades y afirmaciones más indiferentes, y por lo mismo que lo son — que los pequeños tie-

nen mejor memoria que nosotros, sobre todo a favor y en contra, y que, por tanto, hay que evitarles cualquier apariencia peligrosa de nuestra falta de veracidad, aunque sea inocente o precipitada.

A veces se pregunta el autor si la condición veraz del niño no padece con los juegos de refranes y las comedias infantiles; en favor de los primeros habla, además del estímulo para las creaciones repentinas, el que tales juegos no son otra cosa que imitaciones continuadas y superiores de los de muñecas, que ya antes improvisaban con sus juguetes sin perjuicio de la verdad, como si detrás de la vida imitada quisieran respirar el ambiente de lo real. En esos juegos, el niño, poeta y actor a la vez, aunque ostenta un carácter ajeno, se expresa con un lenguaje inspirado en el calor del momento.

En las comedias infantiles aprende de memoria, fríamente, la simulación de carácter y de expresión para fingir uno y otro con ardimiento. Asimismo, gana la veracidad en aquel otro juego de proverbios, por cuanto el niño tiene que contestar de suyo a cada ocasión distinta, mientras que en la comedia aprendida se trae ya preparada semanas antes la respuesta. Y como aun en los grandes actores no importa gran cosa el interior beneficio común a la Humanidad, prescindiendo de cualquier otro artístico, debíase permitir a los niños un ejercicio en el cual es la ganancia más dudosa que la pérdida.

Nuestros antepasados elevaron la mentira a la categoría de perjurio, indicándoles siempre la omnipresencia de Dios. ¿Por qué no se ha de mantener en el niño esa prevención del juramento, que agrava y duplica los pecados por la conciencia de lo divino?

Por último: siendo la veracidad, como consciente y abnegada, flor y aroma de toda criatura moral, en ésta es como se desarrolla la primera. No hay más que extirpar la cizaña mediante la libertad, evitando seducciones poderosas y prohibiéndoles hábitos dañinos al alma (v. gr., dar gracias por los castigos, hacer cumplidos a personas extrañas).

afirma Schwartz que el autor ha entendido mal a Kant y a Rousseau. No es que los padres aparenten no creer nada al niño embustero, sino que podían hacerlo efectivamente, no confiar en sus afirmaciones, y que así lo comprendiese el culpable. Por lo demás, Richter mismo ha seguido en su práctica de maestro diferente procedimiento que el consignado en el texto. En la tercera de sus *Leyes escolares*, de Schwarzenbach, dice: «A quien miente no se le cree durante una semana.»

*Educación del amor (1).*

§ 114.—Decíamos en el § 101 que es el amor el segundo hemisferio del firmamento moral; gira hacia afuera, como la dignidad hacia adentro. Mas la santa naturaleza del amor se halla poco razonada, tanto en la literatura de los novelistas que cual mujer interesada le confunde con el ser amado, como en los filósofos de mero pensamiento, para los cuales son las de aquél, en parte, un impulso situado fuera y debajo del imperativo categórico (ley moral), en parte mera justicia, es decir, amor de razón; creen que amor y poesía vienen como un par de alas superfluas colocadas para ocultar los brazos útiles. Únicamente Platón, Hemsterhuis, Jacobi, Herder y algunos pocos imitadores llevaron al amor de la ciencia (filosofía) la ciencia del amor. Quien calificase a éste de propia doctrina moral positiva, no sería desautorizado por un grande hombre, Jesucristo, creador de la religión primera del amor en medio de un judaísmo hostil a los pueblos y de una época enemiga del hombre. Pero hay que examinar aparte la esencia del amor, esa divinidad omnicomprendiva, unidad propia del todo, en la cual piensa el yo más que le comprende.

§ 115.—Es el amor una fuerza y caloría del corazón innata, si bien desigualmente distribuída; hay almas de sangre caliente y fría, lo mismo que los animales. Son muchos caballeros del amor del prójimo (2), como Montaigne; otros, neutrales, armados frente a la Humanidad. De dos modos puede influir la educación sobre esa fuerza, ya se tenga como sagrada zarza ardiendo, ya como solo chispazo de incendio: preservando de ella o desarrollándola.

Por lo primero, se entiende como sigue: empieza el niño por el egoísmo, que nos lastima tan poco como el de los animales, porque aquel yo, oscurecido y envuelto

(1) Amando se enseña, y enseñando, se ama; cerebro y corazón se hallan muy próximos en el niño: tu educando se enriquece en tu presencia. (*Escritos inéditos de San Pablo.*)

(2) La Orden aludida fué fundada por la esposa de Carlos III, de España.

por la necesidad, no se siente penetrado de ningún otro, antes bien, se incorpora como propios todos los demás. Ni dentro ni fuera de sí halla nada muerto; a todas partes trasporta su alma como espíritu universal. Personificando, una pequeña de dos años—y todos los niños hacen lo mismo—en varias ocasiones, algunas citadas ya en la primera parte (1), decía de una puerta abierta, «que se quería marchar»; otra vez iba a enviar un beso a la primavera; también preguntaba: «¿es buena la luna, no llora?» Ese dar vida a todo lo no viviente, peculiar a la infancia, constituye un nuevo motivo para evitar que traten mal a cosas muertas.

§ 116.—En el niño, como en el animal, muestra el amor vida impulsiva, a modo de fuego central, que, a menudo, no siempre, rompe la corteza en forma de compasión. Se manifiesta, en efecto, frío, no sólo ante el dolor de los animales y frente a todo lo extraño (excepto cuando el grito de un corazón atormentado penetra el suyo), sino, a menudo, respecto de sus mismos allegados. Muchas veces un niño excelente presencia con agrado el castigo de otro. Otra experiencia nos enseña que muchachos cercanos a la madurez viril manifiestan escaso cariño; en cambio, sí propensión a la burla, a hacer daño, más gran dosis de egoísmo y dureza de corazón, a la manera como, poco antes de asomar la aurora, se duplica el frío de la noche. Pero asoma el sol caldeando la tierra; la plenitud de fuerza se convierte en amor; la robusta rama contiene en sí y nutre la médula; el maleante semijoven se hace amoroso adolescente. Aquella segunda experiencia de frialdad vuélvese en su opuesta, una vez que, presenciados los dolores del castigado, se ponen por su acrecentamiento en contacto del niño; es decir, a ninguna nueva herida faltan ojos que la lloren.

Por eso, no sirve injertar el capullo del cariño, como apartar el moho y la maleza que estorban los rayos solares; nos complace amar siempre que se pueda y sea lícito. Donde late una vena, hay en el fon-

(1) § 49.

do un corazón; si hay algún estímulo de cariño, detrás está el amor entero.

Pero se cultiva la cizaña egoísta en vez de destruirla, emitiendo ante los niños opiniones despectivas — aunque sean justas — respecto de nuestros vecinos o aun de toda la ciudad, pues en ningún otro terreno que en el inmediato y cotidiano es donde se debe aprender a amar al mundo, cosa imposible, si empezamos por despreciarle; no se pretenderá exhortar al niño con sermones a querer cosas despreciadas. Como toda distinción de vuestros hijos en presencia de vecinos, sea de categoría, de conducta, aun sólo de brillante exhibición, se refiere al propio yo a costa del ajeno, aquel distintivo fácilmente se convierte en odio. Jamás les digáis que los extraños están mal educados; muchas familias conozco que por esa aberración han formado en escuchas y guerrillas de exploración, precursoras del aborrecimiento; casas enteras, construídas de tabucos, en que por autosaturación sólo se daba valor a las pretensiones propias, dejando las otras como venales, y se quería, en cambio, para sí el amor universal. Si al sentimiento infantil se ofrece como nociva una gran capital, por el hecho de tener que admitir la alta neutralidad humana, porque tienen que figurar allí tantos desconocidos, por tanto, insignificantes (1), en virtud de igual razón debe serle perjudicial una pequeña ciudad, porque la desprecian cuantos la conocen, es decir, todos.

El nudo precepto de perdonar al delincuente no significa para los niños sino que le tengáis por nadie; más eficaz es separar, sobre todo siendo nosotros mismos objeto de la injusticia — el culpable yo —, adjunto de sus faltas, enseñándoles a juzgar el hecho y no el autor (2), en particu-

lar, a fin de fomentar o impedir con la comparación de actos o derechos la de la persona; así también se ensalza el hecho y no el niño; los padres tienen mucha costumbre de mencionar a los hijos por el nombre; en vez de decir: «muy bien por la formal Luisa», bastará: «eso está perfectamente hecho», o cuando más: «eres tan bueno como Federico».

§ 117.— Pero al suponer el mero rebajamiento propio, especie de frigorífico, como siendo calorífero para los demás, se admite — cosa verdadera de suyo — que para el amor nada necesitamos, sino que no se nos impida. Esto nos lleva al segundo medio de conservarle y promoverle, que sólo consiste en presentar ante tu niño la vida y yo viviente ajeno, y le amaré, porque el hombre es tan bueno, que el diablo no ha hecho, por decirlo así, otra cosa que esculpir un nombre negro en torno a la imagen divina. El tronco del yo nutre con la misma savia las ramas propias que los injertos.

El medio estimulante consiste en trasladarse a la vida de otro y en el respeto para la vida en general.

Tocante a ese traslado a la existencia ajena, única forma de que nuestra bondad natural pueda desenvolver todo amor, poco hemos de agregar a lo ya antes impreso (1). Personas individuales y hasta pueblos enteros desaparecen muchas veces sin haber pensado en otro lugar que el suyo; muy difícil es, en vista de tal hecho, hacer al niño marchar del propio al extraño. Ordinariamente, el hombre sólo extiende su yo a ese reconocimiento de un ser distinto cuando en la lucha de dos yo tiene que pasar de uno al otro, mas no cuando en la guerra propia pasa del yo suyo al adversario. Además, ese sistema representativo del prójimo es una intuición, y no siempre está en nuestro poder. Esto no es decidir si conviene quizás educar antes a niños precoces — con ciertos ejemplos en que uno imite el nombre y condición de otro, o por recuerdos ilustrados de situaciones análogas —, de modo que formen aquella intuición; pero algo distinto cabe hacer con mejores esperanzas de acierto.

(1) «Sólo se es indiferente para el hombre cuando se le ve poco y no bien, cuando se trata con muchos sin conocer del todo a alguno...; se extingue la compasión si habiendo a diario ocasión de manifestarla no se dispone de bastante fuerza para satisfacerla, y, al fin, llega a endurecerse quien presencia de continuo desdichas. Por eso falta en las grandes poblaciones el amor al prójimo que sienten los habitantes de la solitaria aldea (*La verdad en la vida de San Pablo*, III, pág. 40-41. V. pág. 34, nota 1).

(2) V. § 65.

(1) *Vida de Siebenküs*, t. I, *Tratado del amor*.

§ 118. — En puridad, que aprenda el niño a considerar como sagrada la vida de todo animal: que se le otorgue corazón de indio en vez del de un filósofo cartesiano (1).

Es cuestión ésta de algo mayor importancia que la compasión hacia los animales, aunque también de ésta se trata. Hace ya mucho se ha hecho notar que la crueldad de los niños respecto de aquéllos denunciaba esa misma hacia el hombre (2), lo mismo que las víctimas animales en el Antiguo Testamento significaban el sacrificio de un hombre en el nuevo. En sí, el pequeño sólo puede sentir el dolor ajeno que le hable en el tono innato de los propios; por tanto, el grito informe del animal torturado se le presenta como un sonido muerto del viento, que le distrae por su rareza; mas viendo en sí mismo vida y movimiento, y hasta los condensa también en lo no viviente, ofende a la vida haciéndola articular como con engranaje. Todo sea sagrado en la vida, hasta lo irracional, ¿Conoce, por ventura, el niño algo que no lo sea, o no podrá ser ya nada el corazón que late bajo crines, plumas o élitros?

(Concluirá.)

## EL INTERÉS Y EL ESFUERZO EN SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN Y LA VOLUNTAD

por John Dewey.

Es tan difícil aislar un problema de pedagogía y tratarlo aparte por sí mismo como aislar un problema filosófico. La solución de cada uno de ellos depende, en efecto, de la solución de una multitud de problemas conexos, y no se puede considerar en aisladamente sin correr el riesgo de ignorar aspectos importantes y de introducir subrepticamente e inconscientemente en la discusión elementos de otros temas. Sin embargo, los límites de espacio y de tiempo fuerzan a veces a limitarse al

(1) En el *Sieb enhäts*, dice de Descartes el autor que tenía al animal por máquina insensible, «respecto del cual queda también inculpada el hombre como más noble animal». (Obras, XL, 9.)

(2) Locke: *loc. cit.*, § 116.

estudio de un campo restringido y a considerarlo en sí mismo. En semejantes circunstancias, todo lo que se puede hacer es emplear un método que atraiga por lo menos la atención sobre los problemas que deberían ser estudiados, e indicar las relaciones principales entre esos problemas y materias en discusión. La dificultad que acabamos de indicar es particularmente grave, cuando es preciso tratar el tema del interés. Este último está, por una parte, en íntima relación con la vida emotiva, y por otra, unido a la vida intelectual por sus relaciones, ya que no por su identidad, con la atención. Una explicación del interés que fuera verdaderamente adecuada exigiría, pues, el desarrollo completo de la psicología de la sensación y del conocimiento, a la vez que sus relaciones mutuas, como asimismo de su conexión o de su ausencia de conexión — con la voluntad.

En consecuencia, yo no puedo esperar en este ensayo más que hacer un poco de luz en algunos puntos importantes, y si los resultados de mis investigaciones no encuentran una aprobación unánime, podrían tal vez situar el problema y facilitar su discusión subsiguiente.

Examinando el interés desde el punto de vista educativo es como nosotros tendríamos seguridad de encontrar un real asentimiento. Si nos es posible describir un principio general explicando el lugar y el papel del interés en la educación, nosotros poseeremos una base para analizar la psicología del interés. En todo caso, habremos limitado el campo dentro del cual la discusión psicológica debe realizarse. Hecho esto, discutiremos la actitud tomada en el curso de la historia y actualmente vis a vis del problema del interés. En fin, así podremos volver con los resultados de nuestro estudio psicológico y crítico a la cuestión de la educación y tener en cuenta sobre todo la formación del carácter moral.

### I

A primera vista, parece que sea vano esperar por parte de los educadores, en la cuestión del interés, un acuerdo algún tanto útil; el primer hecho que nos choca es



precisamente la contradicción profunda que separa sobre este punto las diversas escuelas pedagógicas. Por un lado, se nos dice que el interés es la clave de la instrucción y de la educación, y que la principal preocupación del maestro es la de hacer su enseñanza muy interesante, de suerte que haga nacer y conservar la atención de sus alumnos. Por otra parte, se afirma que para hacer verdaderamente educativo el esfuerzo, debe ser estimulado por una causa exterior al individuo, y que apoyarse sobre el principio del interés es distraer al niño y debilitarlo moralmente.

*La teoría del esfuerzo, juzgada por los partidarios de la del interés.*—En esta controversia entre los partidarios del esfuerzo y los del interés, tratemos de escuchar cada una de las partes. En pro del interés, se sostiene que es la sola garantía de la atención; si nosotros logramos poner el interés en un haz de hechos o de ideas, podemos estar completamente seguros que el alumno dirigirá su energía en esa dirección, y en actitud de asimilárselas; y además, si hacemos intervenir el interés por un hábito moral o una línea de conducta dada, estamos igualmente seguros de que las actividades del niño se dirigirán a esa dirección; pero si esas cosas están sin interés, no podemos de ninguna manera garantizar lo que el niño hará en un caso dado. Por lo demás, la doctrina de la disciplina ha fracasado. Es absurdo suponer que un niño adquiriera una mejor disciplina intelectual y moral trabajando contra gusto en lugar de dedicarse a una actividad que le interesa y en la cual pone toda su alma.

La teoría del esfuerzo pretende, en suma, que la atención voluntaria (el hecho de cumplir una acción desagradable, y porque es desagradable) debe ser el punto de partida de la atención espontánea.

En la práctica, se agrega, la teoría del esfuerzo no significa nada. Cuando un niño sabe que su trabajo es una tarea impuesta, no se entrega a ella más que a la fuerza. Quitad esta obligación exterior y la atención se dirigirá de inmediato hacia lo que interesa. El niño educado de acuerdo con la teoría del esfuerzo no hace más que

adquirir una maravillosa habilidad para parecer ocupado en cosas poco interesantes, mientras que su corazón y todas sus energías están en otra parte. En realidad, la teoría se contradice ella misma. Es psicológicamente imposible provocar una actividad sin ningún interés. La teoría del esfuerzo no hace más que sustituir un interés por otro. Ella reemplaza el interés normal por el objeto que se estudia por un interés viciado: el temor al maestro o la esperanza de una recompensa. El tipo de carácter formado por esta teoría es el que describe Emerson al comienzo de su ensayo titulado *Compensación*. Sacrificaos ahora, más tarde podréis permitir os una compensación relativa al sacrificio, o bien: si sois buenos ahora (bueno significa, en este caso, capaz de emplear vuestra atención en lo que está desprovisto de interés), tendréis en un porvenir más o menos alejado una compensación equivalente de placer o de interés es decir, podréis entonces ser malos.

La teoría del esfuerzo sostiene que su resultado es formar caracteres vigorosos, pero en la práctica no comprobamos estas maravillas. Por el contrario, nos forma unas veces espíritus estrechos, obstinados y cerrados a todo lo que no sea su ideal, y su creencia preconcebida, y otras, caracteres apagados, mecánicos, sin agilidad puesto que la savia vital del interés espontáneo les ha sido sustraída.

*La teoría del interés, juzgada por los partidarios de la del esfuerzo.*—Escuchemos ahora la otra parte. La vida, dicen los partidarios del esfuerzo, está llena de cosas sin interés, de que no vale la pena ocuparse. Si el individuo no ha aprendido a dedicarse a un trabajo sin interés, si no ha adquirido el hábito de prestar atención a ciertos hechos nada más que porque es preciso prestarles atención, y sin tener en cuenta las satisfacciones que podrían proporcionarle, luego, en presencia de lo serio de la existencia, o bien su carácter se quebrará o abandonará la lucha; la vida es demasiado solemne para ser degradada y puesta al nivel de una partida de placer reducida a no tener otro fin que nuestra

satisfacción y nuestros intereses personales. Ella exige, en consecuencia, el constante ejercicio de la facultad del esfuerzo y la creación de hábitos que permitan hacer frente a los llamados serios de la realidad. Cualquier otra manera de obrar debilita el carácter y hace de la personalidad algo vacío y descolorido; o si no, deja al individuo en un estado de dependencia moral completa y no siente apetito más que por la distracción y las diversiones.

Independientemente de la cuestión del porvenir, hacer en la juventud una llamada continua al principio del interés es excitar, es decir, distraer al niño. Es destruir la continuidad de su actividad. Todo se torna juego, diversión. Hay disipación de energía y excitación excesiva. La voluntad no entra nunca en juego. Toda la educación reposa sobre atracciones y diversiones exteriores. Todas las cosas se presentan al niño azucaradas, y él aprende desde pequeño a no preocuparse de lo que no está artificialmente envuelto en diversión. El niño mimoso, que no hace más que lo que le place, éste es el resultado de la teoría de la educación por el interés.

Esta teoría es peligrosa, tanto para la inteligencia como para el carácter moral; la atención no se dirige jamás hacia los hechos importantes, esenciales. No se ata más que a las envolturas atractivas, con las cuales se les ha vestido. Si un hecho está desprovisto de interés o es desagradable, tarde o temprano deberá ser abordado tal como es. Disfrazarlo bajo una máscara brillante no es poner al niño en contacto con él.

Por ejemplo: dos y dos son cuatro; es éste un hecho completamente desnudo, que es preciso abordar y asir por él mismo. No porque se le haya agregado a este hecho historietas divertidas, a propósito de pájaros o de flores, el niño habrá adquirido una idea más exacta y verdadera.

Se equivocan los que creen que el niño no se interesa por una operación numérica. En realidad, su atención se dirigirá a las imágenes divertidas con las cuales se ha velado esta operación, y su espíritu no habrá retenido más que las imágenes. La

teoría, pues, se arruina a sí misma. Valdría más reconocer francamente desde el principio que ciertos hechos deben ser aprendidos por lo mismo que son muy poco interesantes, y que la única manera de apropiárselos es hacer una llamada al esfuerzo, a ese poder interno de actividad, que no depende para nada de sollicitaciones externas. Por lo demás, procediendo así, se crea una disciplina: el hábito de hacer frente a lo serio de la vida, de lo cual el niño tendrá gran necesidad para su carrera futura.

*El error de ambas.*—Yo he tratado de exponer las ideas respectivas de dos teorías opuestas, tales como las encontramos, no sólo en las discusiones contemporáneas sobre este tópico, sino también en las que se sostuvieron en los tiempos de Platón y Aristóteles. Reflexionando un poco, se ve que la fuerza de los beligerantes no está precisamente en lo que afirman con respecto a su propia teoría, sino en lo que niegan de la teoría del adversario.

Cada teoría es fuerte por sus negaciones más que por sus afirmaciones. Es un hecho constante, y a veces sorprendente, la existencia de un principio común inconscientemente puesto en la base de teorías aparentemente muy opuestas. Semejante principio no es difícil encontrarlo en las teorías divergentes de los partidarios del esfuerzo y del interés.

En este caso, la aserción idéntica consiste en que para ambas el objeto o la idea de la cual el yo debe posesionarse, los fines que debe perseguir, los actos que debe realizar le son exteriores. Por el hecho de que el objeto o la finalidad perseguidos, son considerados como exteriores al yo, se deben *hacer* interesantes, y es preciso rodearlas de estimulantes artificiales y atraer sobre ellos la atención por medio de ficciones. E igualmente por el hecho de que el objeto está situado fuera de la esfera del yo, deben ser puestos en juego el poder de la voluntad desnuda y la capacidad de hacer un esfuerzo que repugna.

El verdadero principio del interés es el que reconoce la correspondencia de un

hecho o de una acción con el apetito del yo; que ve en ese hecho o en esa acción alguna cosa deseable para el organismo en crecimiento, algo que el agente reclama imperiosamente para realizarlo él mismo. Si esto es así, no hay necesidad de recurrir a los buenos oficios de la voluntad ni de hacer las cosas interesantes para el niño. La teoría del esfuerzo significa, como lo hemos visto, una especie de desdoblamiento de la atención, a la cual corresponde una desintegración intelectual y moral del carácter. El gran error de esta teoría es el de identificar el ejercicio y la educación de la voluntad con ciertas actividades y resultados externos. Por el hecho de que un niño está ocupado en algún trabajo, y porque logra producir lo que se espera de él, se supone que hace realmente un esfuerzo de voluntad, y que hábitos intelectuales y morales definidos evolucionan en él. Pero, de hecho, el ejercicio de la voluntad no se manifiesta por la actitud exterior, y la formación de hábitos morales no puede identificarse con la capacidad de producir un resultado satisfactorio. La voluntad no se manifiesta en el dominio de la atención, a pesar del espíritu, de los motivos y de las disposiciones que animan al trabajador.

Un niño está enteramente ocupado en el estudio de una tabla de multiplicación: él es capaz de responder a las preguntas que le haga el maestro. Este último se felicita por haber educado tan bien la voluntad del alumno y por haberle hecho adquirir tan buenos hábitos intelectuales y morales; pero la cuestión de la educación moral de este alumno no está resuelta en tanto que ignoramos en qué ha estado ocupado interiormente, cuál era la dirección predominante de la atención y sus sentimientos y disposiciones mientras que estaba entregado a su tarea. Si ésta no le ha parecido más que como un trabajo impuesto, es evidente entonces que psicológicamente el niño está en vías de adquirir el hábito de dividir su atención, aprende a dirigir su vista y su oído, sus labios y su boca hacia los materiales que se le presentan, hasta el punto de grabarlos en su

memoria, mientras que al mismo tiempo sus imágenes mentales se libran de ese trabajo mecánico para dirigirse hacia lo que palpita para su organismo en crecimiento. La educación moral no es adecuada, si no tiene en cuenta esta división de la atención y no considera la importancia moral de un hecho semejante. La atención puramente mecánica dedicada a un trabajo considerado como una tarea; es consecuencia inevitable de una educación que deja vagabundear interiormente el espíritu a lo largo de los senderos de la fantasía.

Los poderes espontáneos del niño, su necesidad de realizar sus propios impulsos, no pueden ser suprimidos de ninguna manera. Si las condiciones exteriores son tales que el niño no puede emplear en su trabajo esas potencias instructivas, si él tiene el sentimiento de no poder expresarse en ese trabajo, aprende entonces, de una manera enteramente maravillosa, a proveer exactamente la cantidad de atención necesaria para satisfacer las exigencias del maestro y a reservar una parte de su energía mental para seguir las líneas trazadas por sus necesidades innatas. Yo no pretendo que, con este régimen, la voluntad no sea educada del todo; pero afirmo que la educación moral depende de la formación de los hábitos de atención interna.

Mientras que nosotros nos felicitamos de la disciplina que nuestros alumnos adquieren y que los juzgamos por sus capacidades para reproducir una lección que han escuchado, olvidamos el deplorar la indisciplina que se ha deslizado en su naturaleza profunda, la cual ha seguido sus propios caprichos, las sugerencias desordenadas del momento o de la experiencia pasada. Me parece imposible sostener que la educación de las representaciones internas sea menos importante que la de los hábitos exteriores de acción. Encarada desde el punto de vista moral y no solamente desde el punto de vista práctico, la primera aparece, por el contrario, infinitamente más importante. Y se debería no conocer nada del trabajo que se hace en la mayor parte de las escuelas para negar

que nuestros alumnos no toman allí, poco a poco, el hábito de dividir su atención. Esta división de la atención, con su corolario, la desintegración del carácter, es tan frecuente, que bastaría con ello para disgustarse de la enseñanza. Eso sería una gran desgracia; pero es conveniente para el pedagogo ver la realidad de frente y darse cuenta de los resultados que no se dejan de obtener cuando se estimula la atención sin recurrir a lo que constituye su esencia.

El mismo divorcio entre el «yo» y los objetos que se le presenten — que supone la teoría llamada del esfuerzo — constituye también el fondo de la teoría llamada del interés. Cuando es necesario crear el interés alrededor de un objeto o de una idea, es precisamente porque esta idea o este objeto faltan en el niño. A lo más, no se ha hecho realmente interesantes cosas que no lo eran. Se ha hecho simplemente una llamada al amor al placer. Se ha excitado al niño en una determinada dirección, con la esperanza de que, de una manera o de otra, se asimilaría (durante ese período de excitación) materiales que no tienen nada de atractivo para él. Sin embargo, hay dos tipos de placer, uno que acompaña la actividad. Se le encuentra en todas partes donde el «yo» se expresa plenamente. Es la energía que se despliega tomando conciencia de sí misma. Esta especie de placer está siempre absorbido por la misma actividad. Ésta no tiene en la conciencia una existencia independiente, es el tipo de placer que acompaña un interés legítimo. Es producido por la necesidad del organismo. La otra especie de placer proviene de un contacto. El es el producto de una receptividad. Está suscitado por el exterior. Nosotros tomamos interés; obtenemos placer, decimos nosotros. Este tipo de placer puede ser aislado de sus concomitantes. Existe por sí mismo en la conciencia como placer, y no como placer de obrar.

Cuando los objetos se han hecho interesantes para el educador, este segundo tipo de placer es el que entra en juego. Se ha sacado partido de la excitación de un de-

terminado órgano, acompañado de una determinada suma de placer. Este último es utilizado para cubrir el foso que separa el yo activo de cierto objeto carente de interés para él.

También en este caso el resultado obtenido es una división de las energías del yo.

Cuando se trata de hacer un esfuerzo desagradable, esta división es simultánea. En el otro caso, es subsiguiente. Por el contrario, cuando una actividad puramente mecánica y exterior acompaña a una actividad interna dirigida hacia otro fin, se observa cierta oscilación que va de la excitación a la apatía. El niño pasa por alternativas de sobreexcitación y de inercia. Esto puede comprobarse en más de un jardín de infancia. Y, por lo demás, esta excitación de un órgano particular: ojo, oído, crea un deseo o una necesidad permanente de nuevas excitaciones. Es tan fácil crear un apetito del ojo o del oído por sensaciones agradables como habituar el sentido del gusto a ciertos sabores. Se pueden encontrar alumnos de los jardines de infancia que tienen tanta necesidad de la excitación producida por los colores violentos y los sonidos agradables como el bebedor de su vaso de alcohol. Esto explica la distracción y la dispersión de la energía, tan características en ciertos niños, y su dependencia completa de las sugerencias que vienen de afuera.

Antes de ensayar un análisis todavía más psicológico de este problema, resumamos nuestra discusión.

El interés verdadero, en educación, se definió así: Cuando hay interés verdadero, es porque el yo se identifica con una idea o con un objeto; es porque ha encontrado en ese objeto o en esa idea el medio de expresarse. El esfuerzo, cuando se le opone al interés, implica en ese sentido una separación entre la conciencia y el hecho que es preciso encarar, o la actividad que es preciso cumplir. La consecuencia de esta separación es una lucha entre dos haces de actividad. Se forman hábitos mecánicos, visibles por la actividad exterior, pero cuando la actividad psíquica está ausente, y son, por consecuencia, sin va-

lor. Interiormente se crea el vagabundaje mental una sucesión de ideas sin objeto, puesto que no convergen hacia una actividad definida. El interés, cuando se le opone al esfuerzo, significa entonces simplemente una excitación de los órganos de los sentidos, que va acompañada de un placer, y que produce la fatiga nerviosa, por un lado, y la inatención, por el otro.

Empero, cuando se reconoce en el niño la existencia de poderes que están prontos a desarrollarse, ofreciéndose a nosotros como puntos de apoyo, para asegurarnos su funcionamiento normal y para que los disciplinemos, entonces nosotros poseemos una base sólida para edificar nuestra obra educativa.

El esfuerzo surge normalmente cuando se trata de dar libre curso a esos poderes para asegurar su crecimiento. Obrando así, de una manera adecuada sobre esos impulsos, se obtiene esa seriedad, atención y concentración del yo hacia un objeto definido, que produce el hábito sólido y permanente de poner su personalidad por entero al servicio de fines elevados. Pero este esfuerzo no degenera nunca en trabajo impuesto, en una tensión nerviosa perjudicial y vana, puesto que está penetrado de interés, y que el yo se entrega a ella integralmente.

## II

*La psicología del interés.* — Hemos llegado a nuestro segundo tema: la psicología del interés. La discusión que precede nos ha puesto de manifiesto que los puntos que debemos dilucidar son: las relaciones del interés con el deseo y el placer, por una parte, y por la otra, las relaciones del interés con las ideas y el esfuerzo.

Definamos brevemente el interés. El interés se dirige a nuestro ser activo; tiene algo de motor, de impulsor, de dinámico; no es un sentimiento inerte y estático con respecto a un objeto.

En segundo lugar, tiene un carácter objetivo. Cuando decimos que un hombre tiene muchos intereses, nos referimos a sus intereses comerciales, locales, etcéte-

ra. Entonces identificamos sus intereses con sus negocios y sus ocupaciones. El interés, pues, no tiene su finalidad en sí mismo, como los sentimientos; va unido siempre a un objeto, a un motivo, a un fin. En tercer lugar, es preciso destacar su carácter subjetivo: significa que nuestro ser íntimo atribuye un determinado valor a tal o cual objeto. Por último, tiene también su parte emotiva, lo mismo que su aspecto objetivo y subjetivo. Doquiera exista un interés, se encuentra siempre una emoción.

Tales son los diversos aspectos del interés. La idea central de este término parece ser la de que el individuo se siente subyugado, acaparado por una actividad a la que él reconoce un determinado valor. La etimología de la palabra interés: *interesse*, nos conduce a la idea de que el interés aniquile la distancia que separa una conciencia de los objetos y de los resultados de su actividad; es el instrumento que opera su unión orgánica.

Volvamos a tomar, para estudiarlos más o menos en detalle, los diversos caracteres del interés que acabamos de mencionar.

1.º El carácter activo, motor, del interés es un reflejo de las tendencias, de los impulsos, de las necesidades espontáneas del organismo viviente. Los impulsos no existen jamás en el estado absolutamente difuso, en un equilibrio indiferente.

Son siempre diferenciados y orientados en una determinada dirección más o menos específica. La antigua fábula del asno colocado entre dos pesebres es demasiado conocida, pero son raros los que ven en ella la imposibilidad radical. Si el yo fuera puramente pasivo y neutro, aguardando un estimulante exterior, el asno de la fábula quedaría siempre impotente y moriría de inanición entre dos provisiones de alimentos. Pero es erróneo suponer que el yo está en semejante estado de equilibrio. En realidad, está siempre en vías de hacer algo, en estado de tensión, en camino hacia una dirección dada. En una palabra: el asno vuelve siempre la cabeza hacia uno de los pesebres. Ninguna situación de orden puramente físico puede

determinar un estado psíquico, en el cual se encontraría solicitado, con una fuerza igual, por dos estimulantes opuestos; la raíz del interés natural es precisamente ese carácter espontáneo, impulsivo, de la actividad orgánica. El interés, menos aún que el impulso, no tiene necesidad de un estimulante externo. Por el hecho de que los impulsos se seleccionan, se encuentra que en todo tiempo — cuando nuestro ser psíquico está en estado de vigilia — estamos interesados de una manera o de otra. La completa ausencia de interés o el estado de equilibrio perfecto en la distribución de los intereses es un mito, como la historia del asno inventada por la escolástica.

Otro error que puede tener graves consecuencias consiste en establecer un hiato entre los impulsos y el yo. Conciben a éstos como fuerzas que trabajan al yo, disputándose para llevarlo cada uno por su lado, y consideran el yo como un ser pasivo... que no se mueve sino bajo su influencia. En realidad, el impulso y el yo son todo uno; están unidos en su impulso y en su movimiento.

2.º El interés va unido siempre a un objeto; el artista se interesa por su cincel, por sus mármoles, por su técnica; el comerciante, en el juego de la oferta y la demanda, en el movimiento de los mercados. Tomad cualquier ejemplo de interés y notaréis que si nosotros lo desvinculamos del placer objetivo, el interés se desvanece y se reduce a un puro sentimiento subjetivo.

Empero, se cometería un error suponiendo que el interés reside principalmente en el objeto, y que es éste quien origina la actividad del yo. El mármol, los cinceles interesan al escultor tan sólo porque esas cosas lo auxilian para descubrir en él una capacidad artística ya existente. No hay nada asimismo en una rueda o en el extremo de un hilo que pueda despertar el interés de un niño, a no ser que esos objetos estimulen algún instinto o algún impulso ya latente, dándole la ocasión de manifestarse. El número 12 es sin interés considerado como un hecho puro, pero lo adquiere cuando aparece como un medio de poner en juego una energía o deseos la-

tentes, cuando ayuda a fabricar una caja o a medir la talla de alguien. El mismo principio rige, en diferentes grados, los conocimientos más técnicos de la ciencia y de la historia.

Todo lo que facilita el movimiento de nuestro espíritu, todo lo que lo lleva hacia adelante, lleva un interés intrínseco.

3.º Hemos llegado al carácter subjetivo emocional del interés. La noción de valor es tan subjetiva como objetiva. Esto quiere decir que implica un sentimiento y no solamente un objeto que es declarado digno de valor. No se puede, evidentemente, definir ese sentimiento de otra manera que diciendo que el individuo tiene conciencia de un valor. Doquiera haya interés, se encuentra un sentimiento de valor; el fondo de la psicología del interés puede entonces definirse como sigue: un interés es, en un principio, una forma de la actividad del yo o de su evolución, que pone de manifiesto tendencias latentes. Si examinamos esta actividad en relación a su contenido, a lo que produce, entonces debemos tener en cuenta las ideas, los objetos, alguna cosa objetiva. Si la consideramos como la expresión del yo mismo, que se descubre y toma conciencia de sí, entonces debemos tener en cuenta la parte emotiva, el sentimiento del sujeto. Para explicar el interés de una manera integral, es preciso ver en él, pues, una actividad del yo que implica un contenido intelectual, y que toma conciencia de sí mismo, gracias a un sentimiento de valor. Hay casos en que el yo se expresa de una manera directa, inmediata, donde se le lleva hacia adelante sin pensamiento oculto. No reclama nada más que la actividad en que está empeñado, y que le satisface. La finalidad es la actividad presente, y entre los medios y el fin no existe para el yo ninguna separación, ni en el tiempo ni en el espacio. Todo lo que es juego reviste ese carácter, y toda apreciación puramente estética se aproxima a ese tipo de expresión del yo. En el juego y en el goce artístico, la experiencia actual retiene al yo por entero, sin que éste sienta la necesidad de ser conducido más allá. El alma del niño

que juega a la pelota y la del artista que escucha una sinfonía se abren completamente, gracias a la realidad inmediata.

Se podría decir que el interés se encuentra aquí enteramente en el objeto que obra sobre los sentidos, pero es preciso estar en guardia contra la interpretación que nosotros damos a esta afirmación.

El objeto no tiene existencia para la conciencia, sino durante el tiempo en que está internado en la actividad del yo. Para el niño, la pelota es el juego, y el juego es la pelota. La música no tiene existencia más que por el éxtasis auditivo que ella procura, mientras no se hable más que del interés inmediato y estético. Se dice con frecuencia que es el objeto el que atrae la atención, y que por sus cualidades intrínsecas, hace nacer un interés en el espíritu. Esto es una imposibilidad psicológica. El color llamativo, el hermoso sonido que interesa al niño son asimismo facetas de su actividad orgánica. Decir que el niño presta atención a un color no significa que se entregue a un objeto exterior, sino más bien que persigue una actividad resultante de la presencia de ese color. Su propia actividad interna despliega su yo hasta tal punto, que hace esfuerzo para conservarla.

Hay otra faz del interés: el mediato, indirecto o técnico. En este caso, las cosas indiferentes y hasta desagradables en sí mismas se hacen interesantes por las relaciones y los enlaces que ellas mismas crean, y de los cuales nosotros no teníamos conciencia anteriormente. Más de un estudiante ha tomado gusto a las matemáticas, que le eran aborrecibles, cuando ha visto que ciertas teorías matemáticas se empleaban en la construcción de máquinas. La teoría musical y la técnica de los dedos, que en sí mismas no tienen ningún interés para el niño, pueden adquirirlo si él se da cuenta que aquéllas le servirían para expresar con más perfección su interés por la música. Todo depende, pues, de las relaciones del objeto con el yo, de la manera en que este objeto hace o no hace una llamada a las tendencias virtuales del niño, y si mientras es pequeño no ve más que el primer plan de las cosas, él se hará capaz,

creciendo, de extender su horizonte, de considerar el valor de un acto, de un objeto, de un hecho, no tan sólo en sí mismo, sino como partes de un todo más vasto. Si ese todo le pertenece, puesto que es un modo de expresión de su propia actividad, entonces, las diversas partes que lo componen se harán por eso mismo interesantes por sí.

Aquí, pero aquí solamente, interviene la idea de que se pueden «hacer las cosas interesantes». Hay pocas doctrinas tan demoralizadoras como la de los adversarios del interés—cuando se la considera por su letra—, los cuales pretenden que el maestro debe elegir previamente los temas de enseñanza y luego, de *inmediato* hacerlos interesantes. Estos son dos errores flagrantes y continuos. De un lado, es hacer de la elección de los temas de estudio un asunto absolutamente independiente del interés, y por consecuencia, de las necesidades y de las funciones del niño, y por el otro, es reducir la educación a no ser más que la confección de artificios más o menos exteriores y superficiales destinados a retener la atención. En realidad, el principio pedagógico del interés exige que los temas sean elegidos teniendo en cuenta la experiencia del niño, sus necesidades y sus funciones; exige todavía que (en el caso que el niño no perciba o no aprecie esta conexión) el maestro le presente los conocimientos nuevos, de manera que aprecie su alcance, comprenda la necesidad y vea lo que los une a su necesidad. *Conduciendo a los niños a tener conciencia de sí mismos, en presencia de un tema nuevo*, es como se logra verdaderamente hacer ese tema interesante y aprovechable, según una teoría a menudo desnaturalizada tanto por sus partidarios como por sus adversarios.

En otros términos, he aquí el problema planteado. ¿Existe entre las cosas y el espíritu una relación que puede servir de motivo a la atención? El maestro que retiene al alumno después de la clase porque no ha sabido la lección de geografía hace una llamada a un interés inmediato (1).

(1) Yo he oído afirmar con seriedad, que, a menudo, un niño retenido después de la clase ha tomado

Poner una tacha sobre una falta de pro-sodia es una manera de dar interés a las sutilezas del latín. El ofrecimiento de un regalo, una promesa de afecto por parte del maestro, o la de una promoción, la esperanza de enriquecerse, la de hacer buena figura en el mundo son intereses del mismo género. Son todos derivados, y debemos juzgar de su valor por medio de la regla siguiente: ¿Hasta qué punto un interés está exteriormente unido o sustituido a otro? ¿Hasta qué grado el motivo nuevo sirve para interpretar, poner en relación con el espíritu al objeto y sin interés inmediato? En efecto; se trata de crear relaciones entre ciertos medios y un fin que se desea alcanzar. Un objeto indiferente o sólo desagradable se vuelve interesante desde que se puede ver en él un medio de acercarse a un fin perseguido por el yo, o bien cuando se presenta como un fin que permite a los medios de que disponemos el producir un movimiento, una actividad del yo. En el desarrollo normal, un interés no está solamente ligado exteriormente a otro; él lo penetra, lo satura, y al mismo tiempo, lo trasfigura y le da un valor nuevo por la conciencia. El padre de familia puede tener motivos nuevos para cumplir su trabajo cotidiano; puede descubrir una significación original y sacar de esta visión nueva una energía y un entusiasmo que no poseerá tal vez el solterón privado de la responsabilidad de una familia; pero si este padre no tiene esta visión, se entrega a su tarea como a un trabajo forzado, tan sólo para retirar un salario; las cosas pasan muy diferentemente; en ese caso los medios y el fin quedan alejados; no se penetran en el obrero, que ve en su labor un castigo del cual sería necesario librarse. No puede, pues, prestarle su atención integral, entregarse a él sin reserva. Para el que piensa en su familia, cada etapa de su

interés por la aritmética o la gramática, de las cuales antes se despreocupaba. Esto prueba, se dice, la eficacia de la disciplina. Es cierto que la tranquilidad de espíritu y la explicación individual que el maestro pueda dar a un alumno hayan servido para hacer entrar el tema de estudio en su verdadera relación con el espíritu del niño, quien se ha convertido hacia el maestro.

tarea está penetrada de este pensamiento Exteriormente, físicamente, trabajo y familia son entidades alejadas; psíquicamente, para la conciencia, tienen el mismo valor y no son más que una cosa. Pero cuando se trata de un trabajo forzado, los medios y el fin permanecen separados para la conciencia tanto como lo son en el tiempo y en el espacio. Lo que es verdadero en los ejemplos que acabamos de poner es igualmente verdadero para todo ensayo de hacer las cosas interesantes gracias a motivos intrínsecos.

Tomemos otro ejemplo: La creación de una obra de arte. Un escultor tiene su finalidad, su ideal. Para realizarlo, debe pasar por una serie de etapas sucesivas que no tienen en sí mismas el valor de la finalidad. Debe modelar, hacer bosquejos, tallar, entregarse a actos de los cuales ninguno realiza directamente la forma ideal que ha concebido y cada uno de los cuales representa un gasto de energía; pero puesto que esos medios son indispensables para alcanzar una finalidad ideal, el interés que esta finalidad encierra penetra cada uno de estos actos necesarios. Cada boceto, cada golpe de cincel, contienen tanto valor como la obra de arte acabada, y es porque el interés del artista se absorbe en ellos. Si esta identificación entre los medios y el fin no se produjera, el resultado obtenido sería sin valor artístico; y se tendría el derecho de sacar en conclusión que el artista no tiene interés por su ideal. En efecto; un interés verdadero por un ideal provoca un interés de igual intensidad, por todas las condiciones intermedias que permiten expresar este ideal.

(Concluirá.)

## LAS ESCUELAS NUEVAS

por D. Lorenzo Luzuriaga.

Inspector agregado al Museo Pedagógico

Una de las expresiones más usadas en la terminología pedagógica actual es la de «escuelas nuevas» y su correlativo de «educación nueva» o de «nueva deduca-



ción». No obstante esta generalización del vocablo, es difícil encontrar una definición o caracterización precisa de él, pues entre las instituciones que se denominan escuelas «nuevas» y entre los autores que emplean el término de educación «nueva», no existe la unanimidad, ni siquiera la unidad de fines e ideales necesarios para poderlos cobijar bajo una sola e idéntica concepción.

Descontada esta diversidad de miras, puede, sin embargo, intentarse una agrupación de las más semejantes, según sus puntos de mayor coincidencia, y en este sentido, es posible decir que el término «escuela nueva» tiene por lo pronto dos sentidos: uno, limitado a un determinado grupo de instituciones educativas, y que, en cierto modo, podríamos llamar, aunque parezca paradójico, tradicional u oficial; otro, más amplio, en el cual pueden comprenderse todas las instituciones de educación que tienen en la actualidad un carácter innovador o de reforma.

El primer sentido de las «escuelas nuevas» es el más antiguo, y arranca de los finales del siglo último: su representación típica es la escuela de Abbotsholme. El segundo no ha sido aún usado, que sepamos, tal como nosotros lo proyectamos; pero podría muy bien aplicarse a un grupo de escuelas *pionners* o exploradoras, que comprende desde la *University Elementary School*, de J. Dewey, a las *Gemeinschaftenschulen*, de Hamburgo, pasando por otras instituciones de carácter más particularmente metodológico, como las escuelas Montessori y Decroly.

De las escuelas nuevas en aquel sentido restringido se han dado pocas definiciones. Una es la de F. Grunder, para el que son «escuelas educativas (de internado), situadas fuera de las ciudades, donde los hijos de padres pudientes reciben una educación racional y una instrucción integral, armónica, moderna, con aplicación de métodos modernos» (1).

Esta definición tiene el inconveniente de

ser en su primera parte muy restringida al introducir la idea del bienestar económico de los padres; pues, aunque así ocurra en la mayoría de ellas, no es necesario que las escuelas reúnan esta condición, y en su segunda parte, demasiado vaga, pues la mayoría de las escuelas, sean nuevas o no, persiguen esa finalidad que se asigna a estas últimas.

Otra definición más sintética es la de E. Contou (1), que llama a las escuelas nuevas «casas de enseñanza secundaria y de cultura física y moral». Pero este mismo sintetismo va en contra de la caracterización de estas instituciones, ya que aquella definición se puede aplicar a la mayoría de las escuelas de segunda enseñanza hoy existentes.

M. Ferrière ha dado también esta *definición mínima*: «la escuela nueva es ante todo un *internado familiar situado en el campo*, donde la *experiencia personal* del niño sirve de base tanto a la educación intelectual—en particular con el empleo de los *trabajos manuales*—como a la educación moral por la práctica del sistema *de la autonomía relativa de los alumnos*.»

Aparte de estas y otras definiciones, que, por lo general, pecan de imprecisas, se ha tratado de caracterizar a las «escuelas nuevas» en este sentido mediante la descripción de las particularidades que reúnen. Una de esas descripciones es la de M. Ferrière (2), quien las resume así:

«1. *Educación física*. —Vida en el campo. Agua, aire y luz en abundancia. Trabajos manuales obligatorios para todos los alumnos: agricultura, carpintería, jardinería, forja. El equilibrio y la salud del cuerpo considerados como la condición primordial de la salud del espíritu.

»2. *Educación intelectual*. —Nada de erudición ni memorización impuestas al niño desde fuera adentro, sino reflexión y razón ejerciéndose de dentro a fuera. Partir del hecho para elevarse a la idea. Prác-

(1) E. Contou: *Ecoles Nouvelles et Land Erziehungsheimen*. París, 1905.

(2) A. Ferrière: *Les écoles nouvelles à la campagne* (L'Education, deuxième année, núm. 4, diciembre, 1910).

(1) F. Grunder: *Land-Erziehungsheimen U. Freie Schulgemeinden*. Leipzig, 1916.

tica del método científico: observación, hipótesis, comprobación, ley.

»3. *Educación moral*.—No la autoridad que se ejerce de fuera adentro, sino la libertad moral que se crea una regla individual y social de dentro a fuera. La emancipación de la autoridad se hace por mérito personal. La libertad moral debe ser conquistada. Educación para la iniciativa, la responsabilidad, el *self-government*.

El Dr. Cecil Reddie resume así el ideal de la escuela nueva: «una vida saludable, feliz, en la atmósfera limpia del campo, donde están equilibrados el trabajo y el juego, donde los oficios dignos y las bellas artes son honrados por igual; donde todos, en armonía afectuosa, cooperan en el mutuo bien y la felicidad común; donde la comunidad no es demasiado vasta, de modo que el individuo no se pierde, pero que puede comprender las interrelaciones de todos; donde todo el lugar y toda la vida están organizados para ilustrar los estudios, y los estudios están organizados para ilustrar la vida» (1).

Un cuadro de concepto más completo es el elaborado por la «Oficina internacional de escuelas nuevas», de la que vamos a hablar sumariamente.

Desde 1899 existe, en efecto, en Ginebra, un *Bureau international des écoles nouvelles*, actualmente afiliado a la Unión de Asociaciones internacionales de Bruselas, e inscrito en la Secretaría de la Sociedad de las Naciones, Sección de Oficinas internacionales.

Aquel *Bureau* tiene por fin «establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que las afectan y poner en valor las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de la pedagogía del porvenir». De ese *Bureau* es director M. Ad. Ferrière.

La «Oficina internacional de las escuelas nuevas» ha redactado una lista de 30 puntos, que comprenden la organización,

la vida física, la educación intelectual, moral y social y por la que caracteriza aquélla a las escuelas nuevas. Están expuestos en la publicación *L'Ecole Nouvelle et le Bureau international des écoles nouvelles*.

\*\*

Veamos ahora una versión de la llamada «educación nueva» antes aludida, y que facilitará también la comprensión de los fines y aspiraciones de las llamadas escuelas nuevas. Esta versión es la de la «Liga Internacional de Educación Nueva», fundada en 1921, en un Congreso celebrado en Calais aquel año.

Los principios de conexión de dicha Liga son:

1.º El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para relizar en su vida la supremacía del espíritu; aquélla debe, pues, cualesquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y a aumentar en el niño la energía espiritual.

2.º Debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3.º Los estudios, y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4.º Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

5.º La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6.º La coeducación reclamada por la

(1) C. Reddie: *How should we educate our directing classes?*, 1909.

Liga—coeducación que significa, a la vez, instrucción y coeducación en común—excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7.º La educación nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación, y la Humanidad en su conjunto, sino también de ser humano, consciente de su dignidad de hombre.

Fines de la Liga:

1.º En general, la Liga trata de introducir en la escuela su ideal y los métodos conformes con sus principios.

2.º Trata de realizar una cooperación más íntima: de un lado, entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza; de otro, entre padres y educadores.

3.º Se propone establecer, por Congresos organizados cada dos años, y con las revistas que publique, un lazo de unión entre los educadores de todos los países que se adhieran a sus principios y aspiren a fines idénticos a los suyos.

Organos de la «Liga Internacional de Educación Nueva» son: *Pour l'Ere Nouvelle*, dirigida por M. A. Ferrière, y que se publica en Ginebra; *The New Era*, dirigido por la Sra. Beatrice Ensor, que se publica en Londres, y *Das Werdende Zei-*

*telter*, dirigido por la señorita E. Rotten, y que aparece en Berlín.

\* \* \*

La revista *Pour l'Ere Nouvelle* ha publicado en su número tercero, correspondiente a julio de 1922, una lista de las «escuelas nuevas en el campo» existentes en 1922. Esa lista está compuesta conforme al criterio antes indicado de la «Oficina internacional de escuelas nuevas», es decir, que en ella figuran las escuelas que reúnen, por lo menos, 15 de los 30 puntos empleados para caracterizar las escuelas nuevas, aunque se admiten algunas excepciones.

En la lista figuran, por lo que se refiere a Europa, 47 escuelas nuevas, de las que 16 pertenecen a Inglaterra; seis, a Francia; ocho, a Suiza; 14, a Alemania; una, a Suecia, y otra, a Holanda. En el grupo de las escuelas que en los Estados Unidos se aproximan al tipo de las «escuelas nuevas», figuran 19 escuelas.

En la imposibilidad de estudiar todas y cada una de estas escuelas, nos hemos limitado en esta publicación a exponer los caracteres de las más importantes, señalando sólo las variantes de las demás, y para ello hemos seguido un criterio principalmente histórico y genealógico. Como preliminar, he aquí un bosquejo de las instituciones principales de este tipo:

#### Principales escuelas nuevas.

ESCUELAS	AÑOS de su fundación.	FUNDADOR O DIRECTOR
1. <i>The New School Abbotsholme</i> .....	1889	Dr. Cecil Reddie.
2. <i>Bedales School</i> .....	1893	J. H. Badley.
3. <i>Clayesmore School</i> .....	1896	Alexander Devine
4. <i>Ruskin School</i> .....	1899	Bellerby Lowerison.
5. <i>Ecole des Roches</i> .....	1899	Ed. Demolins.—G. Bertier.
6. <i>Ecole de l'Ile de France</i> .....	1901	H. B. Hawkings.
7. <i>College de Normandie</i> .....	1902	L. Dedet.
8. <i>Deutsche Landerziehungsheimen</i> .....	1898-1904	Dr. Lietz.—Dr. A. Andreesen.
9. <i>Freie Schulgemeinde Wickersdorf</i> .....	1906	G. Wyneken.—M. Luserke.
10. <i>Odenwaldschule</i> .....	1910	Paul Geeb.
11. <i>Ecole nouvelle de Glariseg</i> .....	1902	W. Zuberbühler.
12. <i>Land Erziehungsheime Hof. Oberkirch</i> .	1906	Herman Tobler.
13. <i>Ecole nouvelle de la Suisse romande</i> ...	1906	Louis Vuillemier.
14. <i>University Elementary School</i> .....	1896	John Dewey.
15. <i>Francis W. Parker School</i> .....	»	Mrs. Adele Mayer Outcalt.
16. <i>Fairhope Organic School</i> .....	1907	Mrs. Henrietta L. Johnson.
17. <i>The Park School</i> .....	»	Miss Mary H. Lewis.

De las llamadas «escuelas nuevas», la primera creada en Europa fué, pues, la de Abbotsholme, en Inglaterra, fundada por el Dr. Cecil Reddie. Como se verá más adelante, la finalidad de éste al crearla era reformar y modificar la educación de las grandes *Public Schools* o Colegios secundarios ingleses. Mas para ello no se apartó totalmente de los métodos de vida y de enseñanza seguidos por aquéllos, sino que adoptó, modificándolos, gran parte de sus procedimientos. Así conservó el internado, con algunas mejoras, la vida fuera de las grandes urbes, la institución de los «capitanes», etc. De esta suerte se explica que la mayoría de las instituciones del continente, surgidas al ejemplo de Abbotsholme, tengan tanto los caracteres de esta Escuela como, y aún más, los de las *Public Schools* tradicionales inglesas. Es decir, que Reddie, en Abbotsholme, no hacía más que seguir una tradición de siglos de su país; mientras que los reformadores del continente introducían en sus países respectivos una verdadera revolución. De aquí que este movimiento de las escuelas nuevas haya tenido mayor repercusión teórica en el continente que en Inglaterra.

El ejemplo de Abbotsholme fué seguido pronto en Inglaterra por otros educadores, entre los cuales el más conocido es un antiguo colaborador suyo, J. H. Badley, fundador de otra «escuela nueva»: la *Bedales School*.

De Inglaterra, el movimiento pasó, diez años después de fundarse Abbotsholme, a Alemania y a Francia casi simultáneamente.

En Alemania, el Dr. Lietz fundó, en 1898, el primer «Hogar de educación en el campo», y en Francia, Ed. Demolins creó, en 1899, la *Ecole des Roches*.

Ambos conocieron y estudiaron Abbotsholme y Bedales, y cada uno trató de implantar las ideas de esas escuelas, adaptándolas a las de sus países respectivos. De las escuelas del Dr. Lietz surgieron, a su vez, otras instituciones interesantes, como las «Comunidades escolares libres», más innovadoras aun desde el punto de vista pedagógico que los «Hogares» de

aquél. Y las *Roches* dieron nacimiento, a su vez, a otros establecimientos semejantes a él, como el de la *Ile de France*, etcétera. Suiza mantuvo entre ambos países la actitud media impuesta por su situación geográfica y espiritual respecto a ellos.

\* \* \*

Aparte de este grupo de «escuelas nuevas» que hemos llamado tradicional, existe el de las instituciones que, sin tener este nombre oficialmente, poseen un carácter innovador de ensayo y de reforma.

Este grupo, por su misma amplitud y diversidad, es más difícil de clasificar. Raro es, en efecto, el país que no cuenta con una o varias instituciones de este género, y rara es también la época histórica que no ha creado establecimientos semejantes.

En este sentido podrían mencionarse como escuelas nuevas la *Casa Giocosa* (Casa alegre), creada por Vittorino de Feltre (1378-1446); el *Filantropino*, de Bassedow (1723-1790) Salzmann; las escuelas de Pestalozzi (1746-1827), etc. Y más modernamente la *Escuela de Yasnaiia Poliana*, de Tolstoy; la *Shantiniketan*, de Rabindranath Tagore, etc., aunque éstas responden más a concepciones filosóficas, literarias o religiosas que a un ideal estrictamente pedagógico.

Este carácter, en cambio, lo poseen numerosas instituciones modernas, dentro del grupo de que venimos hablando.

Entre ellas ocupan un lugar especial las «escuelas nuevas» norteamericanas.

La primera, y matriz de casi todas las existentes hoy, fué la célebre *University Elementary School*, fundada por J. Dewey en la Universidad de Chicago en 1896, y desaparecida, desgraciadamente, pocos años después. Su existencia, sin embargo, no fué en vano, porque las ideas en ellas aplicadas y probadas fueron recogidas por Dewey en sus trabajos pedagógicos, y por otros reformadores educativos en las instituciones por ellos fundadas. A este grupo pertenecen, por ejemplo, la *Fairhope Organic School*, de Alabama, y la *Park School*, de Buffalo (N. Y.). Casi ninguna de estas escuelas reúnen los caracteres

externos de las «escuelas nuevas» de Europa, pero internamente tienen un espíritu de innovación.

Un segundo sector de este grupo lo representan las instituciones innovadoras, en las que predomina el carácter metodológico más que el pedagógico en su totalidad. En él están, por ejemplo, las escuelas Montessori y Decroly, y las que se denominan por el *Dalton Plan*.

De estas instituciones no podemos ocuparnos en este folleto, porque están tan unidas a las teorías metodológicas de sus creadores, que forzosamente habríamos de estudiarlas para comprender dichas instituciones, y no tenemos tiempo ahora para hacerlo.

Finalmente, hay otro grupo de escuelas en Europa y América de gran interés para nuestros fines, como son aquellas *escuelas públicas primarias* que han recogido algunas de las ideas que distinguen a las escuelas nuevas, sin perder su carácter de escuelas públicas. Este grupo no es muy extenso todavía, por el mecanismo escolar burocrático de casi todos los países, que impide el libre desarrollo de las iniciativas del Magisterio público; pero ya hay algunos casos típicos de estas instituciones, como las escuelas de Munich, organizadas por Kerschensteiner; las *escuelas en comunidad* de Hamburgo y las *Gary Schools* de los Estados Unidos, que merecen señalarse. Tanto más cuanto que creemos que ése es uno de los problemas más importantes para el porvenir: introducir en las escuelas públicas el mismo espíritu de autonomía, de iniciativa y de reforma, que son hoy patrimonio casi exclusivo de algunas de las instituciones privadas que vamos a estudiar someramente en las páginas que siguen (1).

(1) Se refiere al folleto que con este mismo título acaba de publicar el Museo Pedagógico Nacional (Daoiz, 7), que se entrega gratis a cuantos lo soliciten. Si se pide de provincias debe enviarse 0,10 p. para recibirlo certificado.—(N. de la R.)

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Pédagogique.*—*Paris.*

MARZO

*Algunas reflexiones sobre la enseñanza de las matemáticas*, por Th. Leconte.—Se ha producido una reacción en los comienzos del siglo xx en favor de una enseñanza más concreta que recordara el origen histórico de nociones hoy transformadas y depuradas y que procurara, mediante ilustres ejemplos, hacer pasar bajo los ojos del niño, durante su carrera de alumno, un resumen de las etapas de la ciencia, por analogía, ha dicho vigorosamente Poincaré, con la ley natural según la cual el embrión resume aproximadamente la historia de la especie. Tal concepción desenvuelve la iniciativa, refresca el estudio de los fundamentos, hace más importante el papel de un análisis análogo al que preside los trabajos de los sabios, y también el papel de la intuición, de una intuición cada vez más compleja a medida que los espíritus se fortifican y ganan en conocimientos. Estas modificaciones tienen por efecto elevar la enseñanza y permitir que sea posible limitarse a hacer sentir las dificultades sin imponer las demostraciones que las resuelven; también ha atenuado estas modificaciones la distinción tradicional y poco justificada de las materias en matemáticas elementales y matemáticas superiores, de suerte que los descubrimientos de Descartes, de Leibniz y de Newton, la geometría analítica, el cálculo infinitesimal y la mecánica, sobre las cuales reposa nuestra civilización, figuran más ampliamente en los programas de la enseñanza media. Los técnicos y los sabios se han puesto de acuerdo para recomendar este camino nuevo. Los técnicos, porque la juventud se encontrará mejor preparada para las aplicaciones, y los sabios, porque este método dará una idea más exacta del espíritu de investigación, de la evolución de la ciencia y de la oposición aparente de las dos vías igualmente «infinitas» y «oscuras», en las cuales se desenvuelve, «la

elevación» y «la profundidad», en fin, de la necesidad que hay de discutir y de profundizar los principios que jamás podrían fijarse ni reducirse a la evidencia y a la lógica estricta.

*El ejercicio individual de composición francesa en el primer año de la escuela primaria superior*, por L. Déchappe.—El autor termina así su trabajo: «Hemos intentado exponer esta técnica del *devoir* escrito, tal como la hemos practicado aquí, no sin haberla modificado muchas veces. Hemos procurado sostener el valor y la utilidad del ejercicio de composición francesa comprendido de ese modo; más ingrato, menos vivo que su hermano, el ejercicio colectivo, puede constituir, sin embargo, con este último, una enseñanza completa del francés; apoyados sobre las mismas bases, son dos ejercicios paralelos y solidarios... No hemos presentado aquí, con toda sencillez, sino el fruto de algunos años de enseñanza reflexiva de la composición francesa en el primer año de la escuela primaria superior.»

*Notas pedagógicas.*

*Cuestiones y discusiones. — Trabajo manual: en el curso superior: el trabajo con el acero.*

*Exámenes: Concursos de admisión al Profesorado de la Escuela Normal Superior de Fontenay para 1922.*

*Iniciativas. — Cómo adquirir material de enseñanza.*—Puesto que por la ley francesa, los Municipios deben atender a la adquisición y renovación del mobiliario y del material de enseñanza y suelen no hacerlo, más por desidia que por escasez de recursos, el Inspector de La Reole ha logrado estimularlos provocando la petición de todos los maestros de su circunscripción, y aconseja la difusión de este procedimiento.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia. — Estadística de las escuelas primarias superiores.*—El número de alumnos que asisten a la enseñanza primaria superior, en Francia, es el de 73.002 (39.123 niños y 34.079 niñas).

*A través de los periódicos extranjeros. Los libros.*—D. BARNÉS.

ABRIL

*En tiempo de Guizot*, por G. Lemoine.—Describe con documentos inéditos la vida y la actuación de dos «Comités superiores» del distrito de Bar-sur-Seine, considerándolos como ejemplos de esas famosas instituciones creadas por la ley de 18 de junio de 1833.

*Sobre el grado de precisión del resultado numérico de una manipulación de física*, por A. Aubert.

*La hora de la interrogación*, por R. Masseron.—Lo habitual en la escuela primaria es que la clase de una hora sea distribuída así: el primer cuarto de hora se reserva a las interrogaciones sobre la lección que tiene el alumno que recitar; se consagran treinta o cuarenta minutos a la lección del día, y, en último lugar, se plantean nuevas cuestiones para asegurarse el maestro de que ha sido seguido por los alumnos, y que éstos han comprendido la lección que acaba de enseñárseles. ¿No sería ventajoso cambiar este orden habitual sustituyéndolo por el siguiente?: 1.º Lección del día (una media hora, treinta y cinco minutos). 2.º «Interrogación sanción» sobre la lección que ha de recitarse (diez minutos). El maestro se limita a registrar los resultados. 3.º Vuelta a la lección del día con la doble preocupación de rectificar los errores de comprensión y de ejercitar a los alumnos en un primer ensayo de memorización.

*La enseñanza sexual*, por Ch. Chabot.

*Cuestiones y discusiones.*—Una conferencia pedagógica sobre el trabajo manual.

*Historia de la enseñanza primaria.*—Una breve nota histórica describiendo la situación del maestro primario en 1792.

*Notas pedagógicas.*

*Iniciativas.*—Excursiones.

*A través de los periódicos extranjeros.*

*Los libros.*—D. BARNÉS.

## SUIZA

*Archives de Psychologie.*—Genève (1).

(Continuación.)

«Notas sobre la psicología de los niños retrasados», por Tobie Jonckheere; t. II, página 253.

«F. W. H. Myers y su obra póstuma», por Th. Flournoy; t. II, pág. 269.

«Sobre los métodos de medición de la fatiga de los escolares», por C. Schuyten; tomo II, pág. 321.

«El influjo de la vida psíquica sobre la salud», por el Dr. H. Zbinden; t. II, página 367.

«Lo mental y lo físico según L. Busse.» Nota analítica y crítica, por Ed. Claparède; t. III, pág. 81.

El Sr. Busse opone a la hipótesis del paralelismo psicofísico la teoría más metafísica y también más arriesgada, por querer ser más explicativa, de la interacción entre el alma y el cuerpo. Es indudable que la hipótesis del paralelismo sufre hoy rudos ataques, pero hay que confesar también que ha sido muy heurística, porque permitía la fecunda colaboración de filósofos, pedagogos, zoólogos y médicos. Sin considerarla como una verdad absoluta, no se la puede desterrar sin asegurarnos de que otra hipótesis sabrá ofrecernos sus mismas incontestables ventajas.

«De la memoria», por J. Larguier des Bances; t. III, pág. 145.

«Investigaciones experimentales sobre la educabilidad y la fidelidad del testimonio», por Mlle. Marie Borst; t. III, página 233.

«El Congreso alemán de psicología experimental» (Giessen, 18-21 abril 1904), por Ed. Claparède; t. III, pág. 315.

«El problema de la conciencia en la psicología moderna», por Sante de Sanctis; tomo III, pág. 379.

«Observaciones sobre el lenguaje interior de los niños», por A. Lemaître; t. IV, página 1.<sup>a</sup>

De 32 observaciones realizadas deduce el autor que entre los niños de 13 a 14

años se encuentran los tipos endofásicos más diversos, y que, estudiados atentamente, estos tipos son *más complejos* que en la edad adulta, en la que va ganando terreno gradualmente el predominio de un centro sobre otro.

«El examen de la sugestibilidad en los nerviosos», por el Dr. L. Schnyder; t. IV, página 44.

«¿Cómo debe medirse la fatiga de los escolares?», por M. C. Schuyten; t. IV, página 113.

Discute los métodos empleados para medir la fatiga de los escolares, para deducir que «existe una falta fundamental en casi todas las investigaciones que se refieren al proceso de la fatiga cerebral». No sólo critica los métodos, sino también, y muy especialmente, la manera de utilizarlos. Insiste con gran calor en que sólo el método estesiométrico sale victorioso de este ensayo crítico.

«Sobre el pansiquismo como explicación de las relaciones entre el alma y el cuerpo», por Th. Flournoy; t. IV, pág. 129.

«La génesis de la emoción estética», por A. Leclert; pág. 155.

«Las ilusiones de los psicólogos», por M. G. Sergi; t. IV, pág. 206.

La Psicología sigue aún las concepciones antiguas, aceptando entidades psicológicas, y así, perpetúa en los psicólogos la ilusión concerniente a las ideas de *conciencia y voluntad*, por medio de las cuales se interpretan y juzgan las acciones humanas.

«Bosquejo de una teoría biológica del sueño», por Ed. Claparède; t. IV, página 244.

«Algunas consideraciones sobre la nicotofobia en los niños», por R. Senet; t. IV, página 350.

La estadística, en los dos primeros años escolares, da un 100 por 100: todos los niños tienen miedo por la noche. Este hecho es independiente del carácter de los niños. Del tercer año al sexto, el tanto por ciento disminuye mucho.

En general, no se tiene miedo de la oscuridad de la noche, sino de todo lo que la oscuridad puede ocultar y ser perjudicial

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

para el sujeto. No se puede combatir directamente la nictofobia para disiparla: es preciso buscar la fobia primitiva que la ha producido para destruirla.

«A propósito de los suicidios de los jóvenes», por A. Lemaître; t. IV, pág. 360.

«La noción de conciencia», por W. James; t. V, pág. 1.<sup>a</sup>

«La psicología comparada, ¿es legítima?», por Ed. Claparède.

A su juicio, hoy al menos, la psicología comparada es tan legítima como la psicología humana. «Cuando los fisiólogos —dice— hayan edificado al lado de la Psicología una fisiología cerebral, es decir, una fisiología verdadera, y no el calco psicológico que nos sirven bajo este nombre —una fisiología capaz de hablar por sí sola y sin que necesite la Psicología inspirarle, palabra por palabra, lo que tiene que decir—, veremos entonces lo que sea más conveniente; pero todavía no es ése el caso».

«Algunos hechos de imaginación creadora subconsciente», por Miss Frank Miller; tomo V, pág. 36.

«El paralelismo psico-fisiológico y el argumento de M. Bergson», por M. P. Cérésole; t. V, pág. 112.

El pensamiento de Bergson puede concretarse en estos extremos:

1.º El partidario del paralelismo idealista que consintiese en sostener sus tesis diciendo: «Se puede cambiar el mundo exterior sin cambiar la percepción consciente, con tal de que el estado cerebral permanezca el mismo», estaría en contradicción consigo mismo, porque para él, «mundo exterior» y «percepción consciente» no pueden distinguirse el uno del otro.

2.º Diciendo, el movimiento cerebral es idéntico a la percepción consciente, el paralelismo idealista anunciaría un absurdo, que pudiera traducirse también: «La parte es el todo».

3.º La clave psico-fisiológica sería idéntica aceptando el punto de vista idealista: una clave que hace corresponder la representación entera a una de sus partes.

«El aumento y la proximidad aparentes de la luna en el horizonte», por Ed. Claparède; t. V, pág. 121.

«Concepción psicológica del nerviosismo», por el Dr. H. Zbinden; t. V, página 185.

«Sobre la validez de la enseñanza intuitiva primaria», por M. C. Schuyten; t. V, página 245.

El autor aplaza las conclusiones hasta realizar nuevas experiencias. Se limita a formular algunas preguntas:

¿No se corre riesgo de exagerar la objetividad en la presentación de una percepción? ¿No existen nociones que deben enseñarse de preferencia sin intuición? ¿No es perjudicial presentar una noción bajo todas las formas imaginables, a pesar de todo lo que se afirme en las normales? Nuestra metodología, ¿reposa sobre bases psicológicas serias? ¿Se dan bien cuenta nuestros maestros de lo dogmática que ha sido su enseñanza profesional?

«La psicología comparada, ¿es legítima?», por J. P.

«Cerebro y pensamiento», por Alfredo Binet; t. VI, pág. 1.<sup>a</sup>

«Los tests de Binet y Simon para la medida de la inteligencia», por M. O. Decroly y Mlle. J. Degand; t. VI, pág. 27. Del detenido estudio y de las numerosas experiencias realizadas por estos autores con los tests indicados, pudieran deducirse las siguientes conclusiones:

1.<sup>a</sup> En general, los tests de Binet y Simon son ya suficientemente perfectos para clasificar, al menos desde el punto de vista intelectual, la mayoría de los verdaderos irregulares intelectuales.

2.<sup>a</sup> Son menos perfectos cuando se trata de niños que están en el límite entre los normales y los irregulares.

3.<sup>a</sup> Son insuficientes para clasificar los niños atacados de sordera o de mudez, y, desde luego, como lo declaran los mismos autores, para discernir las perturbaciones morales.

Tales como son, estos tests pueden ya ser útiles para clasificar los alumnos de una escuela o de las clases de enseñanza especial.

«Los dibujos de los niños kabilas», por M. Probst; t. VI, pág. 131.

«Sobre la confabulación y sus relaciones



con la localización especial de los recuerdos», por M. A. Pick; t. VI, pág. 141.

«Contribuciones a la psicopatología de la vida cotidiana», por M. A. Maeder; tomo VI, pág. 148.

«El alcohol y el alpinismo», por el doctor L. Schnyder; t. VI, pág. 209.

«Informe sobre el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Ginebra», por M. Ed. Claparède; t. VI, pág. 305.

«Contribuciones a la pedagogía de la lectura y de la escritura», por M. O. Decroly y Mlle. J. Degand; t. VI, pág. 379.

«Observaciones sobre los problemas de la psicología del pensamiento», por M. Karl Bühler; t. VI, pág. 376.

Los procesos del pensamiento han interesado mucho a los psicólogos en estos últimos tiempos. Las investigaciones de Husserl y de Lipps, los trabajos de la escuela de Meinong y las investigaciones de Binet muestran los diferentes caminos por los cuales se ha intentado penetrar en el mundo de nuestra realidad psíquica.

Los trabajos del Instituto psicológico de Würzburgo representan una dirección especial. Todos presentan un carácter común, proveniente menos de sus tendencias que del método único que ha presidido a su elaboración. Este método es el de la introspección de los acontecimientos interiores, provocados experimentalmente, método por el cual se ha pensado completar el de la introspección simple, que ya de por sí constituye la fuente primordial y rica de nuestro conocimiento de los procesos mentales. Marbe inició el camino; le siguieron Watt y Ach, y, recientemente, han aparecido las *Investigaciones experimentales sobre el pensamiento*, de Messer. De los resultados de este trabajo y del estado de la cuestión que estos problemas nuevos engendran, se propone dar cuenta el Sr. Bühler en este artículo.

El método empleado en estas *Investigaciones* consiste en hacer pensar al sujeto alguna cosa, e inmediatamente después hacerle describir exactamente la manera como se ha desenvuelto su pensamiento. Después se hace variar la cosa a pensar según los principios experimentales. Mes-

ser, como todos sus predecesores, se ha atendido a procesos nóticos extremadamente sencillos. Sus investigaciones se asemejan a las de Watt, y como las de éste, a las experiencias de asociación, que han sido su modelo. Se presenta una palabra impresa al sujeto, el cual reacciona, pronunciando otra palabra; estas dos palabras deben presentar entre sí una relación lógica; se prescribe así una cierta *tarea* al pensamiento del sujeto. En la segunda parte de sus experiencias, Messer se ha libertado de este esquema: presentaba al sujeto dos palabras, y éste tenía entonces que indicar su relación lógica, o bien formar un juicio cualquiera a propósito de estas dos palabras y reaccionar por un *sí* o un *no* cuando la tarea está realizada. En cuanto a los juicios de reconocimiento o de denominación, los provocaba presentando pequeños objetos.

Messer obtuvo así un material copioso de observación, proveniente de seis sujetos. Desgraciadamente, para interpretar este material tomó el punto de vista lógico, juzgando, según las cuestiones planteadas, al sujeto.

Desflora así, rápidamente, la mayor parte de los problemas de la psicología del pensamiento, pero con un cierto aire de incoherencia, porque no se relacionan los resultados obtenidos más de lo que se relacionan las cuestiones a que responden. Pero estos resultados, de indudable valor sustantivo, pueden aprovecharse examinando su significación psicológica y planteando el problema en su verdadera forma.

«Experiencias escolares sobre la memoria de la ortografía», por Mlle. M. Metral; tomo VII, pág. 152.

«Asociación de ideas familiares», por M. C.-G. Jung; t. VII, pág. 160.

«Algunas palabras sobre la definición del histerismo», por Ed. Claparède; t. VII, página 169.

«Experiencias sobre el papel de la recitación como factor de la memorización», por M. Dimitre Katzaroff; t. VII, página 225.

«Un caso de mitomanía», por G. Roumà; tomo VII, pág. 257.

«Nuevas contribuciones a la psicopatología de la vida cotidiana», por A. Maeder; t. VII, pág. 283.

«Clasificación y plan de los métodos psicológicos», por Ed. Claparède; t. VII, página 321.

Con razón considera Claparède el suyo como el primer ensayo intentado para sistematizar, clasificar y ordenar los métodos psicológicos, fijando sus nombres principales. Las escasas clasificaciones metódicas que actualmente circulan —y que Claparède expone y analiza a manera de introducción a su trabajo— son fragmentarias e insuficientes.

Veamos las líneas generales del cuadro adjunto. En realidad, sólo hay dos grandes clases de métodos psicológicos: los *Métodos de Recepción*, destinados a indagar cómo un individuo es efecto, y los *Métodos de Reacción*, destinados a enseñarnos cómo es causa. Estos dos medios psicológicos corresponden a los dos medios generales de que dispone el método experimental: determinar *la causa* de un efecto dado y *determinar el efecto* de una causa dada. Recepción y reacción son las dos grandes funciones implicadas en la vida de relación de todo animal; hay que estudiar, pues, cómo *recibe* y cómo *reacciona*.

Ahora bien: el *método de reacción* hay que subdividirlo, porque comprende, en realidad, muchos métodos. Las reacciones efectuadas por un animal, y muy especialmente por el hombre, pueden revestir tres tipos muy distintos: unas veces, la reacción consiste en una *elección*; otras veces, en una *ejecución*, y otras, en una simple reacción motora o emotiva, en un *movimiento de expresión*. Según que la investigación se dirija a uno o a otro de estos aspectos de la reacción, utilizará métodos diferentes. Surgen, pues, así, tres grupos de métodos de reacción: métodos de juicio, de ejecución y de expresión.

Los cuatro métodos enumerados permiten cada uno una investigación cuantitativa y una investigación cualitativa (o descriptiva), que implican, a su vez, diversos procedimientos de determinación. Veamos esta nueva clasificación:

A) *Métodos cuantitativos (Psicometría)*.—La Psicometría, nombre dado por el uso a estos métodos, tiene por fin medir los procesos psicológicos. Como esta medida no puede efectuarse de un modo directo, es preciso recurrir a expedientes, midiendo la causa física que los ha producido (procedimiento *psicofísico*), o bien midiendo su duración (procedimiento *psicocronométrico*), o midiendo sus efectos dinámicos o sus concomitantes fisiológicos (*psicodinámica*), y, por último, según el tanto por ciento de los sujetos que presentan estos fenómenos (*psicoestadística*). Si para cada uno de los cuatro métodos capitales pueden hacerse las medidas por medio de cuatro procedimientos, tendremos en total (teóricamente, al menos) 16 procedimientos diferentes de medición psicológica.

B) *Métodos cualitativos o descriptivos*.—Pueden llamarse así los métodos que tienen por objeto determinar, no la grandeza de un determinado proceso psíquico, sino simplemente su existencia, su presencia, su naturaleza, su complejidad o su cualidad. Esta determinación puede hacerse por la vía subjetiva (*introspectiva*) y por la vía objetiva (*heterospectiva*). Los fenómenos sobre los cuales puede, en este último caso, fundarse el análisis psicológico o que autorizan inferencias sobre el análisis de la psiquis, son reacciones o producciones—actos, obras—, o la conducta—el comportamiento del sujeto—, o su estructura—estructura de los órganos de los sentidos—, o de sus centros nerviosos. El término de *psicolexia* (formado del verbo λέγω, reunir, recoger, elegir), puede servir para designar estos métodos.

«Investigaciones sobre la sugestibilidad», por M. Guido Guidi; t. VIII, pág. 49.

Guido Guidi se ha dedicado en este artículo a dar a conocer los resultados de sus experiencias de medida de la sugestibilidad, sirviéndose de un aparato sugeridor de sensaciones de calor. Los sujetos eran niños.

El aparato es una caja con un aspecto de estufa. Una placa situada en el centro de una de las caras cierra un agujero

y puede ser empujada y retroceder siete centímetros. Una aguja marca en el exterior, sobre una escala, a qué punto llega el retroceso de la placa. Está calculado el tiempo del ciclo completo del movimiento y de sus partes. Se presenta el aparato a los niños, y se les explica que es una estufa caliente, invitándoles a que empujen suavemente con el índice de la mano derecha hasta que experimenten una sensación de calor.

De la experiencia sobre 217 sujetos, 91 fueron sugestionados, lo que arroja un 41,75 por 100.

Tomó a las cinco clases y a los maestros, comprobando, por los resultados obtenidos, que la primera clase, o sea la de los pequeños, era la más fácil de sugestionar; la sugestión disminuye progresivamente hasta la quinta y aumenta un poco para los maestros. Hay que advertir que la escuela era de niñas.

Después, Guido Guidi clasifica sujetos sugestionables según la edad, y fija sobre gráficas el curso de los fenómenos observados.

Deduce Guidi de estas experiencias que el grado de cultura y la edad influyen sobre el grado de sugestión, disminuyéndolo. Algunas excepciones que descubre las explica, atribuyendo la anomalía a una influencia del crecimiento y de la pubertad.

Asociando la noción de tiempo al espacio que recorre la aguja para producir sobre los diversos sujetos la sensación térmica ilusoria, Guido divide a los sujetos en tres categorías:

1.<sup>a</sup> Sujetos rápidamente sugestibles (en un segundo o uno y medio), 32,96 por 100 del total de sugestionables.

2.<sup>a</sup> Sujetos medianamente sugestibles (dos a tres segundos), 67,73 por 100 del total de sugestibles.

3.<sup>a</sup> Sujetos lentamente sugestibles (tres o más segundos), 3,31 por 100 del total de sugestibles.

De este modo, Guidi salva un inconveniente de los métodos anteriores al suyo, porque mide la verdadera sugestibilidad de los sujetos. El factor tiempo permite llevar más lejos el grado de diferenciación: un

sujeto que empuja el botón podía sentir lo mismo la sensación de calor; al cabo del primer centímetro que más tarde; la diferencia que bajo este aspecto se manifiesta entre los diversos sujetos marca una diferencia en su grado de sugestibilidad.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM (1)

#### D. HERMENEGILDO GINER DE LOS RÍOS

*Datos biográficos.*—Nació en Cádiz el 13 de agosto de 1847.

Después de haber seguido la primera y segunda enseñanza en Granada, cursó en la Universidad de Madrid la Facultad de Filosofía y Letras.

Comenzó su carrera en el profesorado público, siendo catedrático de los Institutos libres de Baeza, Carrión de los Condes y Ponferrada.

Ingresó por oposición en el profesorado oficial el 9 de octubre de 1874, en el Instituto local de Osuna; después sirvió consecutivamente en los Institutos provinciales de Burgos, Guadalajara, Zamora y Alicante.

Desde 7 de marzo de 1898 hasta su jubilación en 1918, desempeñó las clases de Filosofía y Derecho del Instituto provincial de Barcelona.

Fué catedrático electo de Literatura en la Universidad de Santiago. Siempre desempeñó, en los Institutos, las asignaturas de Literatura y Filosofía. (Retórica y Poética, y Psicología, Lógica y Ética.)

Fué colegial con beca del Mayor de San Clemente de los Españoles en Bolonia.

---

(1) Esta sección de nuestro BOLETÍN, dedicada desde hace nueve años, sin interrupción, a consignar los testimonios de admiración que valoran la obra de nuestro Fundador, cede hoy sus columnas para consagrar la memoria del hermano, que le fué tan querido y que con tanto amor y veneración le secundó en esta casa (\*).

(\*) En el artículo «Hermenegildo Giner», publicado a la cabeza del número anterior del BOLETÍN se deslizó, en la fecha que sigue al título, la errata de poner *setiembre* en lugar de *agosto*.—(N. de la R.)

Tomó posesión de la beca en diciembre de 1874, siendo nombrado bibliotecario de dicho Colegio poco después.

Con fecha 26 de febrero de 1875 se expidió, por el entonces Ministro de Fomento, Sr. Orovio, un decreto y una circular restringiendo la libertad de la ciencia y la independencia del profesor.

Protestaron algunos profesores, reclamaron otros y negáronse muchos a cumplir sus absurdas disposiciones... A las protestas enérgicas y dignas, pero respetuosas y comedidas, el Gobierno respondió con la prisión y el destierro.

Esta llamada «cuestión universitaria» hizo que Giner saliera del profesorado al mismo tiempo que su hermano D. Francisco (catedrático en la Universidad de Madrid), y que Salmerón, Castelar, Moret, Figuerola, Montero Ríos, Azcárate, Linares y otros profesores liberales.

En 1.º de agosto de 1875 tomó posesión de la cátedra de Castellano e Italiano en la Asociación internacional de Profesores de París, cargo que desempeñó hasta fin de diciembre del mismo año.

En virtud de Real orden de 30 de marzo de 1881, fué rehabilitado en todos sus derechos y antigüedad dentro del profesorado.

Su producción literaria ha sido sencillamente prodigiosa, habiendo traducido o escrito más de un centenar de obras, y habiendo cultivado el género teatral con éxito.

De sus obras originales, las más importantes son:

*Teoría del Arte e Historia de las Bellas Artes en la antigüedad; Elementos de Ética, precedidos de nociones de Biología; Filosofía y Ética; Manual de Literatura nacional y extranjera, antigua y moderna; Rudimentos de Derecho; Resumen de Lógica; Historia crítica abreviada de la Literatura nacional y extranjera, antigua y moderna; Artes industriales; Teoría de la Literatura y de las Artes; Principios de Moral universal; Preceptos pedagógicos, y Del antiguo al nuevo régimen en Portugal.*

*En la Institución.*—Su nombre va unido

a esta obra desde los comienzos. En aquellas reuniones en que los iniciadores de la Institución organizaban sus primeros pasos, ocupó el puesto de más activo trabajo, la secretaría, instalada provisionalmente en la calle del Desengaño, 29, segundo derecha.

Aquella actividad incansable, aquella inquietud por la acción que durante toda su vida puso en el trabajo, fué particularmente intensa cuando, con todas las fuerzas de su juventud, colaboró, al lado de su hermano y de los fundadores de esta Casa, en la organización, en la propaganda y en el funcionamiento docente de la Institución.

Los documentos más interesantes, insustituibles para conocer la historia de esta obra, son las Memorias que, como secretario, escribió y publicó en estas columnas. Porque no son mera enumeración de datos de presupuestos y matrícula, sino que todas comprendían una amplia exposición doctrinal en que puede estudiarse la evolución por que han ido pasando nuestros ensayos pedagógicos, la desaparición de algunos por su ineficacia, y el planteamiento de otros nuevos, nacidos por sugerencias de la práctica.

Su primera Memoria, leída en octubre de 1876, daba cuenta de los trabajos para crear la Institución Libre de Enseñanza; la segunda — mayo de 1878 — exponía los fines que principalmente persigue la Institución, y cómo organizó entonces su *segunda enseñanza*; la tercera — mayo de 1879—, importantísima, porque en ella, y con la colaboración de varios profesores, se exponen las razones que hicieron necesaria la creación de la *Escuela elemental*, y luego, muy al por menor, cómo se organizó esta obra de «educación del hombre por completo», estudiando las condiciones del maestro, los métodos, los procedimientos para cada materia y el régimen interior de la escuela; la cuarta — mayo de 1880 — da cuenta de la creación de nuestra *Escuela de párvulos*, con la cual vino a completarse el plan general de la educación a que, desde aquella fecha, viene consagrada la Institución.

No se limitó a este valioso trabajo de

historiar la vida interna de la Institución, en aquellos primeros años de febril actividad, de tanteos, de obstáculos vencidos y de lucha para implantar procedimientos nuevos y mejoras radicales. Fué al mismo tiempo colaborador directo en su aplicación; profesó en las clases de Filosofía y de Literatura durante los primeros años, en que se fué elaborando y consolidando el plan de nuestra enseñanza secundaria.

Y luego, cuando, vuelto a su cátedra oficial, hubo de separarse temporalmente de la intervención directa en nuestras clases, a nadie como a él debemos una asistencia continua para la propaganda, un interés siempre intensamente vivo por esta obra, que consideraba tan suya, y el consejo y la adhesión en cuantos conflictos han podido suscitarse contra los ideales en ella profesados y servidos.

Nuestro BOLETÍN ha sido una de sus grandes preocupaciones. Como un deber se imponía la obligación de propagarlo y de señalar cuanto pudiera dar mayor interés y atractivo a estas columnas.

Y durante su última cruel enfermedad, dos pensamientos fijos le acompañaban, en la esperanza de su mejoría; pensamientos de trabajo para emplear noblemente los años que le quedasen de fuerzas utilizables: el de dar mayor actividad a la publicación de las «Obras completas» de su hermano, D. Francisco, y el de contribuir a impulsar y mantener la marcha de este BOLETÍN. En esto proyectaba gastar animosamente sus últimos esfuerzos.

Una vida tan llena de servicios al ideal, tan rica de aspectos en sus trabajos y de tan múltiples intereses, habrá de escribirse como ejemplar; pero habrá de escribirse lentamente, a medida que vayan acumulándose notas y recuerdos, por todos aquellos, y son muchedumbre, que han conocido de su acción y de sus beneficios.

Ahora limitémonos a reproducir algunos testimonios nacidos en los primeros momentos de la dolorosa impresión de su pérdida.

## DON HERMENEGILDO

por Joaquín Montaner.

A este retiro me llega una triste noticia: la muerte, en Granada, de D. Hermenegildo Giner de los Ríos, maestro, guía de mis pasos literarios, mi primer estímulo, mi catedrático luego, mi venerado y estimadísimo amigo siempre. Esta soledad apacible de que gozo ahora—un sol templado, un aire fresco ya de septiembre—, por virtud de los recuerdos que me despierta el tránsito del honesto profesor, me traslada a los años de mi infancia, a otro pueblecito, en Barcelona: San Gervasio, donde viví, como a cobijo de sus apostólicas enseñanzas, hasta que puse el pie en la Universidad.

El D. Hermenegildo de entonces era poco menos el mismo que abracé, hace poco, la última vez que le vi. Sus barbas blancas, sus melenas blancas, su chaqué gris, su sonrisa bondadosa, sus ojos brillantes, su entusiasmo. Todo siempre idéntico. Vivíamos casi al lado. El, con su familia, en una calle llamada de la Salud—hoy, 'en su honor, de Ríos Rosas—, y nosotros, en la esquina de otra calle, que le era perpendicular. Un tren a vapor, con una campanita, le traía y llevaba a la ciudad, al Instituto, donde explicaba cotidianamente sus clases de Psicología y Lógica, y Ética y Derecho. Sin faltar, cada mañana, a la una y media, paraba el tren en una plazoleta rodeada de acacias, y don Hermenegildo descendía, bajando por mi calle, con su sombrero bombín, su bastón con puño de hueso y unos periódicos en la mano. Con él solía a veces regresar también mi padre. Nunca pasó D. Hermenegildo sin acariciarme un poquitín. Pasaba una de sus manos sobre mi cabeza y sonreía paternalmente.

En seguida me llegó la hora de ingresar en el Instituto. Excusado es decir que fué él mi valimiento. Ya en aquellos años escribía yo versillos. Unos versos fantásticos y sensibles, cantando las montañas y el mar. A D. Hermenegildo le sorprendieron quizá tales muestras de precoz diversión, y, desde luego, tomó sobre sí la ardua y

bienhechora tarea de corregirme y advertirme. Más de un libro de sus preciadas colecciones cayó en mis manos. Si no recuerdo mal, el primero fué un tomito de poesías de Luis de León, y el segundo, unas traducciones de Teodoro Llorente, de Heine, libros ambos que me descubrieron un mundo nuevo y menos redondo del que geográfica y materialmente yo conocía. A éstos siguieron otros de la Biblioteca Universal que tenía en su despacho, en unos estantes, entrando, a mano izquierda. Nunca me acerqué a pedirle consejo, ni a mostrarle mis primicias, sin ser exactamente acogido.

Más tarde intimé más y mejor con él en sus aulas, durante dos años. El me presentó al director del Instituto en aquellas fechas, D. Clemente Cortejón, cuya buena memoria deben conservar todos los cervantistas del mundo. Cortejón me metió en sus manías y trabajos acerca del *Quijote*, y entre ellos y D. Hermenegildo, me desbrozaron el camino.

Don Hermenegildo era, sin duda, la figura más ilustre del Instituto y el catedrático más respetado de sus discípulos. Explicaba con gran conocimiento, no sólo de las materias de enseñanza, sino del espíritu de los muchachos que adoctrinaba. No era menester estudiar en los textos. Sus palabras, adecuadas, clarísimas, materializaban los conceptos, haciéndolos perdurables en nosotros. Era, además, tan benévolo, sin exigencias petulantes, que el máximo respeto que promovía no pudo alimentarse nunca de temor.

La democracia radical había vuelto entonces a señalar a Giner de los Ríos como a su segundo apóstol. Habían entrado los días pasionales de Solidaridad Catalana, y Don Hermenegildo sacrificó a su lealtad política, a su adhesión al Sr. Lerroux las más preciadas y arraigadas de sus ejemplaridades y de sus afectos. Hubo de pasar por el angustioso trance de oponerse a Salmerón, y de rozar el desagrado de su ilustre y entrañable hermano D. Francisco. Fué diputado por Barcelona, y ya no pudo el partido radical, a pesar de sus deplorables vaivenes, prescindir de su figura. El

don Hermenegildo político no era menos patriarcal y bondadoso que el del hogar y el de la cátedra. Le llamaban «el abuelo». «¡Que hable el abuelo!, ¡viva el abuelo!», le decían. El, emocionadísimo, con su acento andaluz, con su simpatía, saludaba a sus correligionarios, levantando los brazos, y a veces cayéndole las lágrimas. Un día — no recuerdo dónde —, en una oración arrebatada — era muy vehemente —, trajo a cuento el heroísmo de Prim en los Castillejos y la frase de las mochilas. La ovación fué estruendosa, delirante. «Don Gildo», «el abuelo», nos decía después: «Son muy buenos... no hay más que hablarles con el corazón...» El partido radical, en efecto, siguió requiriéndole siempre. En cambio, no hicieron lo propio algunos de sus directores.

Derrotado en unas elecciones, el Sr. Lerroux creyó oportuno prescindir de su nombre. No hemos de hacer comentario ninguno. Jubilado ya de su cátedra, casados sus hijos, D. Hermenegildo, con su mujer — una delicadísima y notable escritora, por cierto, excelente en toda clase de virtudes —, se alejó de Barcelona, llevándose, sin embargo, metida en su corazón, y repartiendo su descanso entre Madrid y Andalucía. Las aventuras de Vélez-Málaga habían fracasado también, y no había más que seguir la sentencia de Séneca, y practicar el ocio, grato a los dioses.

Ha muerto en Granada, al lado de los suyos, santa, ejemplarmente. No he intentado seguir toda su vida, sino la vida suya que mi gratitud me recuerda. Por él, también, una tarde luminosa conocí a don Francisco. En otro plano, D. Hermenegildo, buen crítico de arte, traductor concienzudo, cultísimo escritor, fué un verdadero maestro. Fué, como habría dicho fray Hernando de Talavera, un «claro e virtuoso varón». ¡Dios le haya dado la paz!

(*El Sol*, 26-VIII-23.)

## HERMENEGILDO GINER DE LOS RÍOS

por Martín García.

En la histórica ciudad de la Alhambra acaba de morir este preclaro hijo de España, exponente de múltiples y edificantes actividades.

Correspondió a aquella falange de hombres superiores que prepararon la nueva conciencia civil del 68 y que en medio de las reacciones de la Restauración y la Regencia supieron defender valientemente los sagrados derechos de la cátedra, que sintetizaban los fueros de la ciencia y de la libertad.

De toda aquella constelación de hombres superiores que gestaron la generación del 98, apenas quedará el inmortal histólogo Ramón y Cajal, heredero y depositario de ciencia y de virtudes ciudadanas.

Los Pi y Margall, Salmerón y Castelar; los Costa, Francisco Giner y Azcárate; Menéndez Pelayo, Galdós y Labra, y tantos cofrades de gloriosa hermandad, dejaron enseñanzas ejemplares en el Gobierno, en el Parlamento, en la cátedra y en la tribuna pública para inspirar y alentar a las nuevas generaciones en el proceso ascendente de renovación y perfeccionamiento espiritual y material.

El ilustre patricio que motiva estas breves líneas llevaba sobre sus hombros una herencia abrumadora de dotes superiores, desde el notable parlamentario Ríos Rosas al inmenso educador y maestro de maestros D. Francisco, padre espiritual de cuanto bueno renace y florece en la España nueva.

En la bella Granada, cuna de Ganivet, donde iniciara el sabio Giner sus estudios primarios y secundarios, tocóle rendir el tributo de su preciosa vida a la madre Naturaleza.

En diversas capitales de España ejerció su alta y nobilísima función docente, enseñando y escribiendo los tesoros de su inteligencia, sobre las materias más afines a su espíritu, como la filosofía moral y del arte, psicología, lógica, literatura, etc.

Cooperador eficiente de la Institución Libre de Enseñanza, que deberá llamarse Institución Giner de los Ríos, a ella dedicó sus mejores energías y entusiasmos, como eje central de la mayor cultura de neutralidad y de sano y vigoroso laicismo.

Sus grandes y reconocidos méritos cívicos y culturales le llevaron al Parlamento como diputado republicano, y como teniente alcalde en Barcelona, y lo mismo que en la cátedra, brillaron allí todas sus excelsas virtudes de legislador, de maestro y verdadero patriota, tomando parte importante en todos los problemas fundamentales de una sabia reorganización política y económica y de una intensa regeneración social.

Su notable discurso pronunciado en el Municipio de la ciudad condal en 1916, por la patria y por la lengua, en defensa del idioma español, como órgano oficial, será recordado por todos los hombres sensatos que sienten y piensan en el idioma hispano como el instrumento incomparable y más adecuado para realizar las aspiraciones de expansión de su propio espíritu, ya en el orden cultural como en el de los intereses comerciales e industriales, que tanto unen a todos los pueblos de la Tierra.

Felizmente, las grandes virtudes del ilustre muerto quedan bien gráficas en sus discípulos, hoy maestros esparcidos por Hispanoamérica, en la juventud pujante y liberal, y de un modo especial, en su sobrino e hijo político D. Fernando de los Ríos, diputado socialista por Madrid y profesor de la Universidad de Granada, en cuyos cargos honra su gloriosa estirpe, y con ello a España y a la democracia universal.

Reciba el ilustre amigo los sentimientos más fervorosos de condolencia, de respeto y simpatía.

(*El Argentino*. Buenos Aires, 26-VIII-1923.)

## LIBROS RECIBIDOS

Llorca (Ángel).—*El primer año de lenguaje. Libro del maestro.*—Madrid, Jiménez Fraud, 1923.—Don. del autor.

Martí Alpera (Félix).—*Cómo se enseña el idioma.*—Madrid, publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1923.—Don. de la *Revista de Pedagogía*.

San Juan (Teófilo).—*Cómo se enseña la historia.*—Madrid, publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1923.—Don. de ídem.

Masriera (Víctor).—*Cómo se enseña el dibujo.*—Madrid, publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1923.—Don. de íd.

Montua Imbert (José).—*Cómo se enseñan los trabajos manuales.*—Madrid, publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1923.—Don. de íd.

Pradas (J.).—*Apuntes sobre educación cívica.*—Madrid, «Papelería Moderna», 1923.—Don. del autor.

Costa Alvarez (Arturo).—*Nuestra lengua.*—Buenos Aires, Sociedad Editorial Argentina, 1922.—Don. de íd.

Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid.—*Memoria y cuenta general correspondiente al año 1922.*—Madrid, Sanz Calleja, 1923.—Don. del Monte de Piedad.

Rioja (Enrique).—*Estudio sistemático de las especies del suborden Sabelliformia.*—Madrid, 1923.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Alvarado (Salustio).—*Contribución al conocimiento histológico de las medusas.*—Madrid, 1923.—Don. de íd.

Sluys (A.).—*La Cinématographie scolaire et post-scolaire.*—Bruxelles, G. Cops, 1922.—Don. del autor.

Institut Polytechnique de Glons-Liège.—*Programme des cours.*—S. p. d. i.—Donativo del Instituto.

Altimiras Mezquita (Manuel).—*Huelgas y «Lock-outs» en los diversos países.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1923.—Donativo del Instituto de Reformas Sociales.

Instituto de Reformas Sociales.—*Avance estadístico de huelgas correspondientes al 2.º semestre de 1922.*—Madrid,

Minuesa de los Ríos, 1923.—Don. del Instituto de Reformas Sociales.

Idem.—*El problema de los foros en el Noroeste de España.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1923.—Don. de ídem.

Sama (Nicolás).—*Nueva veleta registradora.*—Madrid, Jiménez y Molina.—Don. del autor.

Egger (M. E.).—*Essai sur l'histoire de la critique.*—París, Durand.—Legado Sales y Ferré.

Beloch (Julius).—*Der Italische Bund unter Roms Hegemonie.*—Leipzig, Teubner, 1880.—Legado ídem.

Ortiz (Fernando).—*La Agonografía española.*—Habana, «La Universal», 1908.—Legado ídem.

*Boletín Oficial de la Dirección general de Instrucción pública.*—Madrid, G. Hernández, 1895.—Legado ídem.

Macías (Dr. Marcelo).—*Civitas Limicorum.*—Orense, Otero, 1904.—Legado ídem.

Valle (Manuel M.<sup>a</sup> del).—*Precedentes del descubrimiento de América en la Edad Media.*—Madrid, Rivadeneyra, 1892.—Legado ídem.

Fernández Duro (Cesáreo).—*Colón y la Historia póstuma.*—Madrid, Tello, 1885.—Legado ídem.

Goethe.—*Fausto*, ensayos críticos por M. González Serrano.—Madrid, Imp. Luis Carrión (Hijo), 1892.—Legado ídem.

Hazañas (Joaquín).—*Discurso leído en la solemne inauguración del curso de 1895-96.*—Sevilla, Díaz, 1895.—Legado ídem.

Ribot (Th.).—*La psicología inglesa contemporánea.*—Salamanca, Imprenta S. Cerezo, 1877.—Legado ídem.

Bain (A.).—*L'Esprit et le corps.*—París, Germer, 1873.—Legado ídem.

Caillemer (E.).—*La naturalisation à Athènes.*—París, Thorin, 1880.—Legado ídem.

Garrido Atienza (Miguel).—*Las fiestas de La toma de Granada.*—Imp. de F. de los Reyes, 1891.—Legado ídem.