

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA BIBLIOTECA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.

AÑO XLV.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1921.

NUM. 736.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El error fundamental del método Montessori, por *Ugo Spirito*, pág. 193.—El capricho en los niños, por *Césare Colucci* (conclusión), pág. 199.—La Escuela y la Psicología experimental (continuación), por *M. Ed. Claparède*, pág. 202.—Fin de curso, por *D. Luis Zulueta*, pág. 205.—El trabajo agradable y el problema de la educación activa (conclusión), por *D. José Mallart*, pág. 176.

ENCICLOPEDIA

El paisaje y los Parques Nacionales de España, por *D. Rafael Altamira*, pág. 220.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM, Primeras publicaciones de D. Francisco Giner de los Ríos, por *R. Maurell*, página 222.—Libros recibidos, pág. 224.

PEDAGOGÍA

EL ERROR FUNDAMENTAL DEL MÉTODO MONTESSORI (1)

por *Ugo Spirito*,

De la Escuela Pedagógica de Roma.

Después de tanta exaltación por el método pedagógico de la Sra. Montessori, se ha venido acentuando en estos últimos años un movimiento de reacción, sin duda justificadísimo, aunque llevado a veces de un modo demasiado superficial y con métodos de fácil crítica empírica, cuyo valor no es ciertamente mayor que el de las mismas teorías de la Sra. Montessori. De

(1) Extractos de un artículo publicado en el número de enero-febrero últimos, de la *Revista Pedagógica*, de Roma.

todos modos, se han puesto en claro algunos hechos y algunas particularidades que, si no pueden quitar valor al pretendido nuevo método, reducen a justos términos el carácter de la originalidad.

Era eso, bien entendido, una tarea muy fácil. La Sra. Montessori se había dedicado improvisadamente a los estudios pedagógicos sin una adecuada preparación y ni siquiera una superficialísima información histórica del problema de la educación. Todo esto, naturalmente, la llevó a abrigar la ilusión de que su método, nacido como una derivación de la llamada sociología, podía introducir en el campo de los estudios pedagógicos principios completamente nuevos, tanto, que cambiaran radicalmente el carácter de la función educativa. Lo peor es que la ilusión de la Sra. Montessori no se redujo solamente a ser una ilusión personal, sino que ha encontrado fácilmente terreno en un ambiente de cultura muy superficial, especialmente en lo relativo a estudios históricos y filosóficos. De aquí ha resultado la consecuencia de que métodos viejos y soluciones absolutamente inadecuadas de problemas no comprendidos se han podido tomar por descubrimientos fundamentales y por resultados definitivos.

¿Cuál es el principio fundamental del método Montessori? Se ha respondido: la libertad. ¿Qué cosa queréis más hermosa y más altamente ideal que la libertad? ¿Qué puede haber, pues, más noble que el método Montessori, que se ha hecho el más tenaz defensor de la libertad?

Puesta así la cuestión, nadie puede ciertamente rebajar el valor del método. Hay, sin embargo, una dificultad, por desgracia demasiado grave, que ni la señora Montessori ni sus partidarios han tenido bastante en cuenta. Y la dificultad se deriva de esto: de que ni la Sra. Montessori ni sus partidarios han reflexionado nunca sobre los posibles significados del concepto de libertad, concepto muy elástico, y que, con demasiada frecuencia, puede degenerar en lo opuesto.

El equívoco en que se incurre cuando se habla de libertad es muy común y casi general. Ordinariamente se discurre de libertad usando, sin ninguna reserva implícita o explícita, la misma palabra para los dos significados opuestos que puede tener: el de libertad positiva y el de libertad negativa. Esta última es una libertad por el eufemismo de llamarla así. Es el ideal liberal de una libertad que confina con la anarquía; es un concepto puramente naturalista de la libertad animal, puro arbitrio inconsiderado. Porque el concepto negativo de libertad está fundado principalmente sobre la falta más o menos absoluta de leyes. El hombre—o el niño—es libre en cuanto falta la ley.

Pero no es ésta la verdadera libertad, la libertad humana, a la que debemos aspirar y en la que debemos educar al niño, en cuanto lo consideramos y lo respetamos como hombre. Hay de la palabra libertad un significado más profundo, que no es el de albedrío; un significado en el que libertad se concilia con necesidad, o con ley. Para que semejante libertad sea conquistada, es necesario que sea precisamente la ley que se impone, que se debe imponer, primero, en su heteronomía, para llegar a ser después lo más autónoma posible, esto es, la misma ley que nosotros espontáneamente nos imponemos, realizando propiamente en esta autoimposición nuestra más grande libertad. Así concebida la libertad, no es el estado natural que encontramos como constitutivo nuestro al venir al mundo, y al cual tenemos derecho naturalmente, sino que debe llegar a ser nuestra continua y difícil conquista, y, lejos de sernos

dada desde el exterior, debe, por el contrario, ser alcanzada por nosotros, venciendo todo obstáculo y triunfando de nosotros mismos.

¿A cuál de estos dos conceptos puede referirse la teoría montessoriana de la libertad?

Desgraciadamente, no puede existir ninguna duda a este respecto. La concepción pedagógica de la Sra. Montessori está inspirada completamente en el naturalismo más o menos determinista de la llamada sociología, y, a pesar de cuantas objeciones quieran hacerse, sigue siempre siendo éste su carácter fundamental. Las objeciones eventuales no pueden tener valor, porque no pueden ser suscitadas sino por el que considera el método Montessori empíricamente, fijándose en este o aquel particular, en esta o aquella aplicación práctica; pero no en su espíritu informador y en su posición históricamente individualizada.

El hombre que viene al mundo, el niño que comienza a balbucir tiene derecho a la libertad. Según la Sra. Montessori, debemos respetar absolutamente este derecho, dejando completo desahogo a toda la actividad espontánea del niño, secundándole en todas sus manifestaciones, observando simplemente su autoformación.

Este es el eje de la nueva pedagogía: *la autoeducación*. Pero, aun en esto, hay que tener cuidado de no caer en el equívoco en que ha caído la Sra. Montessori. Su concepto de autoeducación—como el de libertad—es completamente negativo. Porque así como la verdadera libertad no excluye la ley, así la verdadera autoeducación no excluye al educador, antes bien, lo presupone necesariamente. Tal afirmación puede parecer absurda, a primera vista, o, por lo menos, paradójica; pero resultará más que fundada si no nos dejamos guiar de meras palabras. Porque una autoeducación que excluya al educador es solamente una concesión puramente naturalista, y esto es de imposible realización. Esto es, en suma, el ideal educativo de Rousseau, ese ideal por el que Emilio, concluye, deja de ser—si esto fuera posible—un muchacho y un hombre de su

tiempo, para devenir un ser utópico de una sociedad primitiva. Utópico digo, y no creo que haya necesidad de añadir nada más, puesto que una educación puramente negativa sólo puede existir en un mundo construido fantásticamente. Una autoeducación entendida en el sentido de ausencia de educador es, en sustancia, no una educación, sino un puro estropeamiento. La verdadera autoeducación debe presuponer absolutamente un momento heterónomo, una heteroeducación—si es lícito decirlo así—en fuerza de la cual pueda realizarse el verdadero desarrollo espiritual, que implica en su proceso la resolución del momento heterónomo en el autónomo. La autoeducación, concebida de otro modo..., es completamente abstracta, mecánica, irreal. Y una pedagogía que asuma como propio objeto la tentativa de hacer triunfar semejante sistema educativo no puede menos de fallar irremediablemente, como que—por su concepto informativo—falsea radicalmente el significado de la función educativa.

Que el método de la Sra. Montessori pone a la cabeza tal concepto negativo de educación me parece indiscutible. Y para probar tal afirmación, podemos, además, prescindir de las consideraciones antes expuestas, acerca del estrecho enlace entre el método Montessori y las teorías naturalistas y sociológicas, y fijarnos directamente en los más importantes principios de la nueva dirección. Estos principios pueden reducirse casi del todo a los dos siguientes: *la actitud*, en cuanto sea posible, *pasiva del educador*; *la eliminación*, hasta lo más posible, *del esfuerzo del educando*.

Consideremos brevemente el significado de ambos principios.

La maestra, según la Sra. Montessori, debe convertirse en una guía, en una directora que no intervenga sino para prohibir el mal, que observe al niño en su actividad espontánea, permaneciendo ella en su sitio paciente y silenciosa. El niño no necesita de su maestra; debe hacerlo él todo; debe formarse solo.

Se comprende fácilmente que todo esto

no debe tomarse al pie de la letra, ni así lo ha tomado la Sra. Montessori, por la evidente consideración que hemos hecho más arriba, esto es, porque tal método sería de imposible actuación. De todos modos, tal es la tendencia de la pedagogía de la Sra. Montessori, la exigencia didáctica difundida por ella, sin tener conciencia del superamento histórico de la teoría. Pero, dado semejante ideal educativo, era necesario sustituir la maestra por alguna otra cosa que hiciese sus veces. El Emilio de Rousseau encontraba su maestra en la naturaleza; el niño de la escuela Montessori encontrará su maestra en... el material didáctico.

¡Asimismo! «A la maestra sustituye el *material didáctico*, que contiene en sí la comprobación del error y permite a cada niño la autoeducación. Así, la maestra es una *dirigente* del trabajo espontáneo de los niños: es una *paciente* y una *silenciosa*».

Evidentemente, la Sra. Montessori no ha reflexionado sobre el significado de esta sustitución. Si lo hubiese hecho, se habría dado cuenta inmediatamente del equívoco colosal en que había caído.

Hemos indicado ya la *razón* de la sustitución. Excluida como utópica la posibilidad de una educación puramente negativa, en el puesto de la maestra debía entrar alguna otra cosa: un *material*. Este, para que sirviese al objeto, debía necesariamente cumplir una función positiva, y justamente aquella función positiva de la que se consideraba incapaz a la maestra. De aquí el equívoco y el error fundamental. El material didáctico, en efecto, de un lado, se presenta como *cosa*, como *material*, sobre el cual debe el niño explicar su propia actividad; de otro lado, por el contrario, debe tener un significado propio, que responda a la propia función positiva, debe ser la producción espiritual—por ejemplo—de la Sra. Montessori que lo ha ideado; no ya cosa, sino idea; no ya materia, sino espíritu.

De tal modo, efectivamente, no sólo se ha conseguido el propósito fijado, sino el opuesto. No sólo no se ha excluido la acti-

vidad del educador, sino que se la ha empequeñecido, falseado, y hecho artificiosa. A la palabra palpitante y viva de la maestra se ha sustituido la fría y descolorida del material didáctico, a través del cual habla al niño... la Sra. Montessori; la señora Montessori, no en su actual vida espiritual de educadora, siempre renovándose y perfeccionándose, sino la Sra. Montessori, en un producto suyo ya realizado y rígido, en su material, que podrá todavía tener un valor, pero sólo con una maestra que sepa hacerlo valer. Simplemente como *subsidio*. Esta es, y sólo ésta, la función del material didáctico: este sólo puede tener valor en cuanto sea la palabra viva de la maestra la que lo anime con la vida del propio espíritu, y no que lo deje como cosa muerta en las manos del inexperto niño, sino que lo haga vivir infundiéndole toda la propia personalidad.

Pero la Sra. Montessori no piensa de este modo. Para ella, una cualidad esencial de la lección «es su *objetividad*—de modo que la personalidad de la maestra desaparezca, y quede evidente sólo el *objeto* sobre el cual quiere llamarse la atención del niño. La lección breve y sencilla es, a lo más, una explicación del objeto y del uso que el niño puede hacer de él». Es siempre la misma ilusión de considerar el objeto, el dato, el hecho como una entidad independiente concebida como real. Pero hoy este fetiche del objeto está superado, y no es ya lícito empequeñecer la obra del educador con el falso respeto de lo que no existe. La libertad del educando, por otra parte, lejos de estar garantida, viene a quedar disminuída e irrisoria.

Y así, el primer principio del método pedagógico Montessori viene a perder todo valor. La actitud pasiva del educador no conduce más que al empequeñecimiento de la función educativa.

Pero una prueba todavía más eficaz del carácter negativo de la pedagogía montessoriana podemos tener considerando el segundo principio: el de la *eliminación del esfuerzo del educando*.

Para hacer este examen nos serviremos del último libro publicado por la Sra. Mon-

tessori, su *Manual de Pedagogía científica*. En él, la Sra. Montessori habla demasiado poco extensamente de los principios de su pedagogía y se limita, por lo general—quizás por no ofrecer blanco a críticas evidentes—, a describir su material didáctico y el modo de usarlo. Pero justamente de esta descripción resulta clarísimo cuál es la preocupación obsesionante de la Sra. Montessori, cuál es su criterio pedagógico fundamental.

Ya el honorable Arturo Labriola, que ha puesto al volumen un breve prefacio, observa que quien lea el libro se enterará de cuán falso es el principio que afirma: «no se puede aprender sin sufrir». El método Montessori está ahí para demostrar lo contrario. Palabras estas que no quisiéramos ni creeríamos saliesen de la boca de un hombre como Labriola, que conoce todas las batallas de la vida, todas sus amarguras, y hasta la gloria del triunfo.

Para poner en evidencia el criterio de la eliminación del esfuerzo, consideramos el método empleado por la Sra. Montessori en la enseñanza de la escritura.

El niño, cuando se dispone a aprender a escribir, tiene ya una preparación de carácter general, debida a la educación muscular y sensorial, realizada, naturalmente, con el método Montessori. Está ya, pues, en condiciones de superioridad respecto a los demás niños coetáneos. A esta superioridad se añade después el potentísimo auxilio de todo un material didáctico construído a propósito. Forman parte de éste dos facistoles con ocho cuadros de metal, pintado de color rosa. En cada cuadro encaja una figura geométrica de color turquí, provista de un botón para cogerla. El niño coge una de estas figuras geométricas, la pone sobre una hoja de papel y con lápices de colores sigue el contorno de la figura. Al levantar ésta, queda el dibujo en color de la forma geométrica. La diversidad de la forma y la diversidad de los colores de los lápices hacen que el niño se interese en la operación, la repita cada vez con mayor exactitud y con varias combinaciones de los contornos coloreados. En un segundo tiempo, el niño dibujará líneas paralelas de

alto a bajo, llenando la figura cuyo contorno ha trazado. «De esta manera, el niño organiza el movimiento de escritura que le lleva al *manejo de la pluma*». Después de otros ejercicios análogos, pasa a los ejercicios para la escritura de los signos alfabéticos. Entonces se toman trozos de cartulina lisa, sobre la cual están pegadas las letras del alfabeto recortadas en papel esmerilado. El niño debe tocar los signos alfabéticos como si los escribiese, haciendo los mismos movimientos que haría escribiendo. Mientras el niño toca una letra, la maestra pronuncia su sonido, y así, poco a poco, se hace la primera preparación para la escritura y la lectura. «El niño así preparado tiene efectivamente todos los movimientos necesarios para servirse de ello; por esto *puede escribir*. Esta importante conquista es el resultado de un largo período de formación interna, de la cual no tiene el niño conocimiento claro. Pero un día verá—muy pronto—, en que *escriba*, y este será un día de gran sorpresa para él, la maravillosa recolección de una semilla desconocida».

Con esta conclusión, la Sra. Montessori cree afirmar su triunfo, y afirma, por el contrario, su peor condena. Porque, en efecto, ¿cuál ha sido el procedimiento mediante el que el niño ha llegado a aprender la escritura? Para quien no se deja engañar por la exterioridad atractiva, deben resultar claros dos caracteres de semejante método, a saber: *la eliminación del esfuerzo y la inconsciencia*, por parte del educando, *del fin* que debe conseguir. Dos caracteres que anulan completamente el valor pedagógico del método.

El concepto de la eliminación del esfuerzo se justifica sólo desde un punto de vista puramente naturalista, y desde este punto lo justifica la Sra. Montessori. «La maestra—había dicho en otra obra suya—tendrá cuidado de no perjudicar el principio de libertad. Provocando cualquier *esfuerzo*, la maestra no sabría ya cuál es la *espontánea* actividad del niño. Si la lección preparada rigurosamente, en su brevedad, simplicidad y verdad, no fuese entendida por el niño como explicación del

objeto—, la maestra debe tener en cuenta dos advertencias: 1.^a, *no insistir* repitiendo la lección; 2.^a, *no hacer comprender* al niño que *se ha equivocado* y que no ha entendido, porque lo forzaría a entender y alteraría el estado natural, que debe ser utilizado por la maestra para sus observaciones psicológicas»!

De esto resulta claramente que el aprender no es considerado como una conquista, sino como el libre desenvolvimiento de un organismo natural. El aprender, en otras palabras, es un resultado mecánico de fuerzas naturales. La verdadera vida espiritual está sofocada y reducida a términos mínimos, porque es verdadera conquista del espíritu, no el fácil e inconsciente resultado, sino el valor puesto consciamente como fin y perseguido, a pesar de todos los obstáculos que puedan encontrarse en el camino de la vida, con una lucha diaria y tenaz, con un esfuerzo continuo y nobilísimo, después del cual la victoria, de largo tiempo deseada, luce en todo su esplendor y procura una alegría—la verdadera alegría del que ha trabajado—, tanto más grande cuanto mayor ha sido la lucha y la conciencia de combatir por aquel fin. La verdadera tarea del educador es la de hacer brillar a los ojos del educando toda la nobleza y grandiosidad de la lucha de la vida, de hacerla amar y de hacerla emprender con ánimo alegre y con valerosa fe. Sólo entonces el niño estará respetado en su humanidad, en su espiritualidad, y sólo entonces se tendrá la verdadera educación, que así se podrá llamar, porque hecha para la vida, la cual no toda es fácil y rosada, no es de una rosada monotonía, sino que es derrota y victoria, dolor y alegría, mal y bien, falsedad y verdad, y, en suma, esfuerzo y reposo.

Con hacer llano y suave el camino al niño, con quitarle las durezas y asperidades, la Sra. Montessori se hace la ilusión de tornar más bella la vida del niño, pero lo que, en efecto, la hace es más igual y menos viril. No probará el verdadero dolor, pero no conocerá tampoco la verdadera alegría. No conocerá, por ejemplo, la alegría del niño que, después de haber sudado

y penado sobre una hoja de papel para conseguir escribir una *a*, llega, por fin, a trazar la letra. No; para la Sra. Montessori, el niño llega a escribir después de un largo período de formación interna, del que no tiene *claro conocimiento*. Viene un día en que el niño escribe, y no será un día de *alegría*, sino «un día de gran *sorpresa* para él la maravillosa recolección de una semilla desconocida». ¿No es evidente la bancarrota del método, su falta de valor pedagógico? Tanto más que tal sorpresa no significa sólo *eliminación de esfuerzo*, sino, sobre todo, *inconsciencia del fin*. ¿Cuáles son los móviles que impulsan al niño a aprender la escritura? Lo hemos visto. «La variedad de los objetos y de los colores son un móvil para el trabajo, y, por tanto, para el éxito final.» «Aquí, la elección de los colores es otra ocupación inteligente que anima al niño a multiplicar los ejercicios.»

Después de todo esto, me parece bastante probado el carácter predominantemente negativo de la concepción pedagógica de la Sra. Montessori, y me parece también evidente su falta de valor educativo, debida a la institución de un ambiente convencional y artificioso, en abierto contraste con los caracteres de la vida humana.

Y esto resulta todavía más claro de la discusión que la Sra. Montessori tiene sobre el carácter bueno o malo del niño.

Somos nosotros los que hacemos malo al niño dándole ocasión de rebelarse. Para no hacer *malo* al niño basta darle los verdaderos medios de desarrollo, dejándole plena libertad de usarlos.

«Eramos nosotros los que provocábamos en el niño las violentas manifestaciones de un verdadera *lucha por la existencia*. Para vivir, según las necesidades de su desarrollo físico, los niños tenían que conquistar a viva fuerza las cosas que les parecían necesarias para su objeto. Debían moverse contrariamente a nuestras leyes, o algunas veces luchar con los otros niños para arrebatárselos los objetos de común deseo.—Por el contrario, si damos a los niños los *medios de existencia*, la lucha desaparece y ocupa su sitio una vigorosa expansión de vida».

En esto está toda la ilusión de la señora Montessori: en creer que una vigorosa expansión de vida sea posible sin lucha... Donde no hay oposición, no hay conquista, y no hay, por tanto, valor. Y como donde no hay ley no hay verdadera libertad, donde no hay educador no hay verdadera autoeducación, así, donde no hay oposición y lucha, no hay tampoco vida espiritual, no hay verdadera afirmación.

Todo el método de la pedagogía montessoriana está minado en sus más vitales fundamentos, y en vano el oropel de que se reviste ha engañado a los demasiado fáciles para la admiración y a los poco habituados a la reflexión.

Pero, se dirá, en el método Montessori, ¿no hay nada que se salve? ¿Todo es lastre que deba arrojarse?

A esta pregunta no se puede responder con una afirmación categórica, y esto por dos razones principales.

En primer lugar, porque la absoluta negatividad no existe. El método pedagógico propugnado por la Sra. Montessori será sustancialmente negativo, pero no puede ser *absolutamente* negativo. Esto lo habíamos ya notado al hablar, por ejemplo, del material didáctico. En el terreno, pues, de su positividad, el método Montessori puede tener su valor, y no seré yo ciertamente el que lo ponga en duda. Y esto, aun desde otro punto de vista. Quiero decir que, aun después de haber reconocido la necesidad de superar la llamada educación negativa, ésta sigue siendo siempre, no la única, sino una de las exigencias que hay que realizar en una visión más compleja y más exacta de la realidad espiritual.

Bien es verdad que, bajo este aspecto, el método Montessori no puede tener un mérito excesivo, por la sencilla razón de que su misma exigencia había tenido ya su desarrollo histórico y hasta algunas expresiones de grandísimo vigor.

En segundo lugar, además, no se puede decir que en el método Montessori todo sea equivocado, porque este método no es resultado de una concepción única y sistemática, sino que es más bien una construcción empírica en que encuentran lugar

elementos variados y, a veces, contradictorios. Esto es debido, sobre todo, a la escasísima preparación histórica y filosófica de la autora, que no la ha permitido considerar los problemas pedagógicos en su verdadero significado y en su nexo unitario e indisoluble.

Podemos probar esta afirmación examinando, por ejemplo, las opiniones de la señora Montessori sobre el valor pedagógico del premio o del castigo.

Premio y castigo, según la Sra. Montessori, deben ser abolidos. Pero veamos por qué. En un primer tiempo es la consabida preocupación de la libertad naturalísticamente concebida. «El premio y el castigo son un estímulo hacia el esfuerzo, y con ello no podríamos ciertamente hablar del desenvolvimiento natural del niño. El jockey ofrece terrones de azúcar al caballo de carrera antes de montarlo, y el cochero fustiga a sus caballos para que arrastren el coche en la dirección de las riendas que él maneja, y, sin embargo, ninguno de estos caballos corre tan soberbiamente como el libre caballo de las landas. El azúcar y el látigo son igualmente un juego necesario para domar la rebelión del noble animal; no son un estímulo necesario para hacerle moverse.»

Hasta aquí es evidente que la Sra. Montessori se mueve siempre dentro del círculo habitual de sus ideas. Pero inmediatamente después se eleva a una concepción de más alto valor. El niño debe ser considerado como un hombre; debe ser llevado al trabajo sólo por la grandeza del fin que se propone. El niño que corre tras de los premios es como el hombre que anhe-la las condecoraciones.

«Este hombre—dice la Sra. Montessori—, que pierde de vista su alto fin, es como un niño degradado y como un esclavo en-gañado; su dignidad de hombre se reduce a los límites de la dignidad de una máquina, que necesita aceite para marchar, porque no tiene en sí el impulso de la vida. Todas las cosas más pequeñas, como el deseo de las condecoraciones, son el estímulo artificioso para su árido y oscuro camino; así damos medallas de mérito a les escolares.»

Aquí, la Sra. Montessori ha sabido mirar al fondo e iluminar en su justo punto la falta de valor pedagógico del premio. Sólo la conciencia de la verdadera meta es la que debe estimular la actividad del niño.

Sino que la Sra. Montessori no se ha acordado de esta observación suya cuando nos ha hablado, por ejemplo, del modo de aprender a escribir. La actividad del niño entonces no es debida a la visión del fin, sino, por el contrario, a las pequeñas satisfacciones del momento. El saber escribir constituirá para el niño una gran sorpresa—, la maravillosa recolección de una semilla desconocida.

Me limito a este ejemplo de contradicción, pero sería fácil notar otros muchos. El contacto continuo con los niños debía forzosamente muchas veces vencer en el ánimo de la Sra. Montessori todo juicio pseudocientífico, y conducirlo a una sensación exacta de la realidad.

Aquí y allá, en sus libros encontramos alguna página en que vibra un alma exenta de preocupaciones metódicas; pero inmediatamente después interviene la ilusión de la *pedagogía científica* para apagar aquella llama, y el bien queda míseramente sofocado. Sofocado en una concepción de libertad, que no es, efectivamente, más que la sombra de la verdadera libertad, y cuya equivocada noción falsea irremediamente el consiguiente concepto de autoeducación, privando al ideal educativo de su más íntima y espiritual razón de ser.

EL CAPRICHOS EN LOS NIÑOS (1)

por Cesare Colucci,

Profesor de Psicología experimental
en la Universidad de Nápoles.

(Conclusión.)

En otro lugar me ocuparé del niño nervioso, que naturalmente debe ser observado desde otros puntos de vista; pero aquí, de un modo sumario, diré alguna de las notas individuales que le distinguen.

Del lado antropológico, con frecuencia se nota que se trata de niños con anoma-

(1) Véase el número 753 del BOLETÍN.

llas craneanas y otras huellas de degeneración somática; pero no es raro observar que los estigmas degenerativos se presentan solamente en el carácter, porque se trata de muchachos de hermosas y aun hermosísimas formas, y de bastante buena salud.

Y precisamente del lado de la salud y del temperamento hay que distinguir, entre los niños de que aquí nos ocupamos, dos tipos.

El tipo fuerte, impulsivo, y el tipo débil, con un cierto número de notas fisiológicas y psíquicas, que pueden ser predominantes o asociadas en los diversos tipos, y que indicaré aquí solamente, no porque al notarlas el padre o el maestro crean reconocer un neurótico o degenerado, sino porque vean en uno o varios de estos síntomas motivo para llamar la atención del médico.

Desde el punto de vista somático, estos niños presentan tics o espasmos, inquietud de movimientos, gestos que pueden aludir a la corea; otras veces, palidez súbita, postraciones, fáciles desorientaciones, caídas, y aun delirios, que algunos atribuyen a las consabidas fermentaciones intestinales; pero que a veces son síntomas incompletos, iniciales o larvados de epilepsia, que debiera ser reconocida y curada a tiempo.

Otros niños tienen insensibilidad, inapetencia, o, por el contrario, voracidad, alteraciones cardíacas, insomnio, pérdida involuntaria de la orina, y aun de las heces.

En el lenguaje han sido tardíos, así como otros lo han sido en el andar, y pueden tener balbuceos, especialmente en aquellas formas espasmódicas que se determinan o se agravan con la emotividad.

Por el lado mental pueden presentar notas que, como he dicho, se refieren más o menos al histerismo o a la epilepsia: la violencia, la terquedad, la impaciencia, la sospecha, la extrañeza, la incoherencia de los deseos, el misoneísmo, el miedo, hasta las pesadillas nocturnas, obsesiones o emociones impuestas, monotonía, petulancia de actos, de pensamiento, de preguntas, tendencia a la crueldad, frecuentemente refinada y maliciosa, y a la mentira, o, por

el contrario, puerilidad y feminilidad de impresiones, con fantasías extrañas, futilidades que muchas veces son confusas por precocidad de inteligencia...

Es importante notar, desde nuestro punto de vista, que en muchos casos dichas notas son completamente transitorias y pueden estar en relación especialmente con algunos períodos más difíciles del desarrollo, como por ejemplo, la dentición...

El capricho habitual de estos niños, más o menos neuropáticos, se distingue, sea por el modo como empieza, o como se desarrolla, o por los estados sucesivos...

Estos niños entran en un estado de terquedad, se irritan sin ninguna razón aparente, como por un íntimo estado de sufrimiento...

No los apacigua ninguna caricia, y no pocas veces sucede que si los contentáis, si les dáis lo que piden, os miran sorprendidos, y, a veces, tiran lo que les habéis dado, porque se trataba de una causa aparente, y la verdadera razón del capricho era la tensión, el sufrimiento acumulado en su organismo, y que, al descargarse, toma la forma de una crisis convulsiva más o menos atenuada.

Y poco menos que en las verdaderas crisis, estos niños, al culminar su rabiosidad, entran en un estado como de restricción de la conciencia, porque no entienden sus propias palabras y son presa de un estremecimiento, especialmente de las manos y los labios...

Después, algunos olvidan, o ríen, o besan conmovidos y tratan de hacerse perdonar, o emudecen y se muestran cansados, y, a veces, se abandonan a un sueño profundo, como después de un acceso nervioso.

El resumen de lo precedente es que, verificándose el capricho o por razones individuales biológicas, o por razones de ambiente, o por mala educación, debe ser considerado como independiente de la culpa del niño.

Demos ahora un paso adelante, consideremos de qué modo deben utilizarse las nociones psicológicas a los fines de tratamiento pedagógico del niño caprichoso.

Se entiende que la corrección del capricho, dadas las causas indicadas, puede considerarse desde el punto de vista pedagógico y del médico.

Hay que preguntarse ante todo: ¿a pesar de la psicología moderna, es posible que desaparezca el capricho?

Diré que no es posible, y añadiré, además, que no es deseable.

1.º No es posible, porque el capricho, como se ha dicho, es efecto de periodicidades orgánicas, inherentes a las diversas fases del desarrollo del cansancio y del reposo.

2.º Porque está en relación con la cantidad de deseos, de tendencias, de vivacidad orgánicas de la edad infantil.

3.º Porque está, a veces, en relación con el nerviosismo.

4.º Porque está en relación con las mudables condiciones del ambiente.

Dichas condiciones no pueden ser modificadas por la Pedagogía.

5.º Además, el capricho es con frecuencia una incognita.

Decía, además, que no es deseable que el capricho desaparezca, y esto no parecerá una paradoja.

Está de tal manera ligado el capricho a la edad infantil, que se debe decir que el capricho es necesario.

Un niño sin caprichos, creo yo que debe preocupar lo mismo que un niño que tenga demasiados...

En efecto; el capricho es el grito de alarma contra métodos pedagógicos equivocados contra nuestras excesivas pretensiones escolares, contra las coerciones corpóreas. Frecuentemente, el capricho significa necesidad de movimiento, de luz, de sol, y significa vida, viveza, inteligencia...

Algunas veces, el niño, después que pasa el capricho, presenta ademanes afectuosos, de bondad, hace tantos halagos, que, con frecuencia, se nos hace más querido.

Agrada como el capricho musical de

Debussy o de Arauss, agrada después de mucha música clásica.

Pero, prescindiendo de las notas de excepción, concretándonos a la Pedagogía, encontramos varias opiniones. Algunos dicen: puesto que el capricho es fatal, puesto que es necesario, dejémosle sin perturbarlo, y encuentran apoyo en muchos ejemplos de hombres célebres que en su infancia fueron caprichosos.

Hay quien sostiene que la obstinación de Giotto por pintar pudiese ser un capricho; otros han recordado que Foscolo era extraño, cruel, porfiado; que Musset y Byron fueron en su tiempo muchachos caprichosos.

Esto no puede maravillar, porque la inteligencia no es inconciliable con la rareza, porque frecuentemente las almas destinadas a ser grandes son almas inquietas, hiperestésicas, vibrantes e impacientes. Pero esto no significa necesariamente que por ser geniales necesiten ser desequilibradas y haber sido caprichosos en la edad infantil.

Si el capricho no puede ser evitado, creo que debemos siempre tratar de mitigarlo y de corregirlo.

Menos en las condiciones indicadas, en la mayoría de los casos, el capricho es muy dañoso, especialmente el que es frecuente y crónico.

Débiles por temperamento, y, como se ha dicho, débiles por especiales circunstancias domésticas, somos muchas veces nosotros mismos origen del capricho, aun en aquellos momentos en que el niño no estaba predispuesto. Muchas veces, con ternuras opresivas, con mil preguntas, excitamos deseos e irritabilidad, que van unidas a muchos caprichos.

Otras veces, violentos hasta por temperamento y por hábito, nos colocamos frente al niño caprichoso como gladiadores en actitud de sostener una lucha, de oponer violencia a violencia, amenazas a amenazas. La cólera aumenta y oscurece en

ambos la conciencia, y el capricho acaba con unos pescozones, que frecuentemente son más dolorosos para el que los da que para el que los recibe.

Por tanto, no hay que ser débiles ni violentos, y, sobre todo, no hay que estar oscilante, sino estudiar la índole del niño y preparar un adecuado sistema educativo...

LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL⁽¹⁾ por Ed. Claparède.

(Continuación.)

Una cuestión que se relaciona estrechamente con la memoria es la del *testimonio*. Desde las investigaciones de Binet, nos hemos dado cuenta de que el testimonio humano era poco fiel. Pocas personas sospechan esta infidelidad natural de la memoria y las numerosas ilusiones de que ésta puede ser víctima. Tenemos tendencia a creer que todo lo que encontramos en nuestra memoria es verdadero y corresponde a una realidad objetiva. Es una cuestión muy interesante, y aun poco conocida, saber de dónde sacamos ese sentimiento de certidumbre que acordamos a ciertos recuerdos, mientras que otros, por el contrario, nos parecen inseguros. La experiencia demuestra que ciertas cosas, cuya realidad atestiguamos, cuya autenticidad juramos, con toda buena fe por cierto, son, sin embargo, radicalmente falsas. Esta tendencia al error es tan grande, que, si se hace deponer a una serie de individuos acerca de un mismo hecho, puede que la mayoría se engañe, contra una muy débil minoría.

Recuerdo el experimento que hice en otro tiempo en la Universidad de Ginebra. Durante una de mis lecciones, había yo inopinadamente distribuido a mis oyentes unas hojas de papel pidiéndoles respondiesen a diversas preguntas, especialmente a ésta: «¿Existe una ventana interior que da sobre el corredor de la Universidad a la izquierda entrando por la puerta de los Baluartes?» Entre 54 personas, la existen-

cia de esa ventana fué *negada 44 veces*, dos personas se abstuvieron de pronunciarse, ocho solamente respondieron que sí. Y, sin embargo, esta ventana existe, mide, a lo menos, tres metros de altura, y los estudiantes se estacionan o pasan delante de ella todos los días (1).

Otros experimentos del mismo género hechos por diversos psicólogos han conducido todos a ese mismo resultado de que *un testimonio fiel no es la regla, sino la excepción*. ¿Hay acaso necesidad de demostrar cuán útil sería inculcar este conocimiento a nuestros niños, y todo cuanto dicho conocimiento, si se divulgara, podría tener de feliz para la moral social? Sabemos las consecuencias funestas de la calumnia, de la tendencia de la mayor parte de las gentes a repetir todo lo que oyen contar sin ponerlo en duda, sin comprobarlo. Las «lecciones de testimonio», al mismo tiempo que pondrían en guardia contra los errores de testimonio, podrían, en cierta medida, educar la aptitud para el testimonio. Experimentos hechos en 1903 en mi laboratorio por Mlle. Borst habían demostrado que el testimonio tiene tendencia a mejorarse con el ejercicio (2).

Estas lecciones de testimonio tendrían por primer objetivo hacer comprobar al niño la infidelidad de su propio testimonio. Se le mostraría, por ejemplo, un grabado durante un minuto, y se le pediría que lo describiera de memoria. En seguida un interrogatorio le invitaría a procurar informaciones acerca de los pormenores que no hubiera dado espontáneamente. Después de lo cual se pondría ante los ojos del niño el grabado y su descripción, y tendría que comprobar él mismo la exactitud de ésta. Organizando semejante ejercicio bajo forma de juego (éste sería, por ejemplo: «a quien produciría la mejor descripción») se estimularía la atención de los alumnos; por lo demás, estos experimentos les interesan naturalmente. Una vez que el sujeto hubiera comprobado la fragi-

(1) Ed. Claparède, «Exp. collect. sur le témoignage», *Arch. de Psychol.*, V, 1906.

(2) Borst, «Rech. exp. sur l'éducabilité et la fidélité du témoignage», *Arch. de Psychol.*, III, 1904.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

lidad de su memoria y lo fantástico de muchas de sus afirmaciones, se recomenzaría un experimento semejante. Es probable que se comprobara ya una mejora en esta segunda prueba. La mejora puede deberse a dos causas: o bien el testimonio se hace mejor porque el sujeto da menos detalles y se limita a aquellos de los cuales está enteramente seguro; en otros términos, porque se hace más prudente, o bien el testimonio es más fiel, porque el sujeto ha observado mejor o porque ha coordinado mejor sus impresiones, y, por consiguiente, las ha retenido mejor. En el primer caso, la mejora del testimonio va al par con una disminución de la extensión de la descripción. En el segundo, la descripción aumenta a la vez de extensión y de veracidad. (Para medir la fidelidad del testimonio se divide el número de las respuestas justas por el número total de las respuestas dadas; si las respuestas justas son iguales a las respuestas totales, la fidelidad del testimonio es máxima, vale 1 o 100 por 100. Si el número de las respuestas justas es inferior al de las respuestas totales, la fidelidad es inferior a 1. Se ve que la fidelidad puede aumentar, sea por el hecho del aumento de las respuestas justas, sea por el hecho de la disminución de las respuestas totales.)

Después de la memoria sería preciso examinar las investigaciones hechas sobre la sensibilidad, sobre la atención, sobre la imaginación, la voluntad... Eso me llevaría demasiado lejos, y lo que he dicho a propósito de la memoria servirá suficientemente para ilustrar el párrafo de los mecanismos psíquicos estudiados en sí mismos.

§ 2.º—Mecanismos de las operaciones más completas.

A este grupo pertenecen las operaciones mentales o las aptitudes que implican el concurso o la síntesis de cierto número de funciones psíquicas. Tales son la lectura, el cálculo, la escritura, el dibujo, el lenguaje. No se puede, por lo demás, trazar una línea neta de demarcación entre los procesos de este grupo y los de las

funciones simples. Toda actividad psíquica, aun la memoria, es un fenómeno más o menos complejo.

Tomaré como ejemplo aplicaciones pedagógicas a las cuales pueden dar lugar las investigaciones experimentales hechas sobre fenómenos de este orden, la *lectura*.

La lectura implica una serie de procesos, que son susceptibles cada uno de un estudio especial. Enumerémoslos:

- 1.º Procesos retinianos: acuidad visual.
- 2.º Procesos motores de los ojos. Movimiento de los ojos durante la lectura.
- 3.º Procesos psíquicos de la percepción de la palabra.
- 4.º Procesos del lenguaje interior.
- 5.º Procesos de la comprensión de las palabras leídas.
- 6.º Comprensión de las frases, de las ideas.

La mayor parte de estos problemas tiene alcance pedagógico inmediato. Todo lo que toca a la visión retiniana recuerda la cuestión de los *caracteres tipográficos* más legibles, menos fatigosos para los alumnos.

Los experimentos hechos sobre el movimiento de los ojos durante la lectura han demostrado que, cuando leemos, los ojos no cambian de lugar de manera continua (si así fuera el caso, las letras se fundirían en nuestra retina y no formarían más que una línea grisácea), sino que proceden por medio de *movimientos bruscos*. Estos movimientos bruscos están entrecortados por pequeñas pausas, muy cortas, y durante esas pausas es cuando se produce la visión de las letras. Para una línea de 40 letras, los ojos de un lector ejercitado hacen tres o cuatro movimientos. El niño hace más. Se ha creído que esos movimientos estaban en relación con la miopía. Si el niño lee demasiado, esos movimientos continuos y bruscos tienen por efecto comprimir el globo del ojo, lo cual lo deforma poco a poco, y alarga su eje antero-posterior (esta deformación ocular es lo que produce la miopía). En el adulto, la lectura no tendría este inconveniente, pues las envolturas del ojo, terminado ya su cre-

cimiento, no serían ya influenciadas por la presión muscular que acompaña a cada movimiento.

Más interesante es la cuestión de la *percepción de la palabra*. Durante sus cortas pausas, los ojos ven de una vez muchas letras. Diversos experimentos han demostrado que cuando leemos, los ojos no analizan, ni ven cada letra individualmente, sino que perciben sólo la *forma general de las palabras*. Percibir esta forma general, es, psíquicamente, más sencillo que percibir las letras componentes. Fundándose en estos hechos, el Dr. Decroly ha preconizado un método de enseñanza de la lectura, que parte no de las letras, sino de las palabras, y aun de las frases. La lectura se conformaría de este modo al método que se sigue instintivamente para el lenguaje hablado. Se habla al niño en frases y no en palabras. Como la letra es algo más abstracto que la palabra y que la frase, no es con ella con lo que hay que comenzar.

«Cuando se quiere hacer conocer a un niño un traje, dice Decroly, ¿se le muestra, acaso, separadamente las mangas, después los adornos, en seguida los bolsillos y los botones? No, indudablemente, sino que se le hace ver el conjunto y se le dice: Esto es un traje». De igual modo conviene mostrar a los niños las palabras antes que las letras, y algunas frases también, desde el principio.

La práctica pedagógica de Decroly ha comprobado cuán bien fundada es esta deducción teórica (1). No solamente en los normales, sino, sobre todo, en los anormales y los atrasados, el método sincrético de lectura se demuestra superior al método alfabético. Yo mismo he comprobado con qué facilidad un niño, aun muy pequeño, retiene fácilmente la fisonomía de las palabras y la asocia con el sonido correspondiente. Mi hijita, que tenía entonces dos años y medio, aprendió en algunos días la fisonomía de un centenar de palabras diferentes. Bastaba mostrarle el pa-

pel que contenía una de esas palabras para que la leyese inmediatamente.

No sé si, en el uso corriente, el método sincrético se demostraría ventajoso; en todo caso se podría combinarlo con el método alfabético. Tiene la ventaja de que puede revestir, fácilmente, el aspecto del juego, e interesar en la lectura a los que tienen dificultad para aprenderla.

El problema de la comprensión de las cosas leídas es más complejo, y ha sido poco estudiado. Es cierto que el niño comprende con frecuencia bastante mal lo que lee. Muchos manuales escolares, publicados por autores que conocen poco o nada a la infancia, están redactados en un estilo que es ajeno al genio natural del alma infantil; el orden en que están expuestos los temas, los términos empleados están conformes al modo de pensar del adulto, no al del niño. La lectura de estos manuales no produce, pues, los efectos intelectuales previstos. Trataríase de estudiar, mejor de lo que se ha hecho hasta ahora, las razones por las cuales ciertos libros son preferidos por los niños, en tanto que aborrecen otros, que tratan de cuestiones semejantes.

El exceso de lectura tiene por inconveniente el de desviar el espíritu de la observación de las cosas en sí mismas. Ciertos educadores postergan, por eso, los principios de la lectura hasta una edad más avanzada. Experimentos metódicos serían útiles para juzgar esa manera de ver, que a primera vista, parece bastante racional. El profesor Dewey, el admirable psicólogo y pedagogo norteamericano, es uno de los que se han pronunciado, en nombre de la psicología, contra el abuso que se hace del libro, en las escuelas. Reprocha a la lectura que haya distraído la atención de los educadores de una cantidad de deberes más urgentes: actividad manual y social, reflexión personal, etc. En realidad, la lectura tiene el grave riesgo de que es un procedimiento de los más cómodos para el maestro. El libro dispensa de demostrar, de explicar, de hacer hallazgos por sí mismo; el niño que lee está tranquilo, se le puede vigilar fácilmente; la lectura no

(1) Decroly, «Psychologie et pédagogie de la lecture», *Revista científica*, 1906, y *Archivos de Psicología*, VI, 1907 y IX, 1910.

exige ni material especial, ni locales particulares. En fin, se puede comprobar el resultado de las lecturas haciendo leer. Desgraciadamente, estas ventajas para el maestro tienen, en cambio, un inconveniente capital: el libro disfraz a los niños la vista del mundo exterior, y desarrolla en ellos el verbalismo y la imprecisión del pensamiento. La lectura ocupa el lugar que debería, normalmente, ser reservado al cultivo del pensamiento (1).

La *escritura* no ha dado lugar sino a pocas investigaciones que sean aplicables, que yo sepa, a la pedagogía. Se comienza apenas a estudiar la escritura del niño desde el punto de vista grafológico. Es cierto que ella está, en cierta medida, en relación con el carácter; pero, ¿con cuáles elementos del carácter? Esto es lo que es muy difícil de determinar. El estudio de la escritura del niño, de sus modificaciones con la edad podría proporcionar al problema grafológico una útil contribución, y nadie estaría mejor situado que los maestros para emprender este estudio.

(Continuará.)

FIN DE CURSO

Los exámenes.—... con sangre entran.

Reforma de la enseñanza

por Luis Zulueta.

«En el mes de mayo, milagrosamente hermoso, cuando estallan todos los capullos...»—que dice la canción alemana—, dejaremos nosotros a un lado las áridas cuestiones políticas, los adustos problemas éticos o sociales y saldremos a respirar el aire puro, el aire sutil y diáfano de la meseta castellana, ya bajo las sombrías, señoriles y melancólicas arboledas del Retiro, o ya por los jardines del Parque del Oeste, frescos, alegres, bien cuidados y un poco vulgares ..

(1) Consúltese sobre la psicología de la lectura el libro del profesor Javal *Physiologie de la lecture*, París, 1905; y Huey, *Psychology of reading*. Nueva York, 1908.

Se asoma ese Parque junto a la Moncloa, sobre uno de los más bellos paisajes españoles, aunque en España y en Madrid crea todavía mucha gente que la capital carece de paisajes bellos. Desde el extremo del Parque del Oeste se divisa un gran trozo de campo castellano, austero y penitente, por el que la primavera pasa discreta y casi inadvertida; a la izquierda, monte de encinas oscuras; algunos olivos hacia la derecha, y en el fondo los picos de la sierra, con reflejos casi de acero, cierran su panorama, no ciertamente para todos los gustos, pero severo, fuerte, grandioso y, sobre todo, intenso, como el espíritu de Castilla.

Ni la gente acostumbra a ir a contemplarlo, ni el Parque está dispuesto para aprovechar tal maravilla, ni hay en él un solo banco bien situado a este fin. Retrocedamos. Por los paseos del Parque del Oeste, bajo las acacias aun en flor, lo mismo que por las alamedas del Retiro, tropezaremos con una cierta clase de concurrencia que antes no venía y que en este mes se presenta con rara asiduidad.

Son los estudiantes. Con la obsesión de los exámenes de fin de curso, acuden a los sitios apartados, unas veces solos, otras de dos en dos, para repasar mejor preguntas y respuestas, ya sentándose en un banco, encorvados sobre libros, programas y apuntes, ya paseando, ensimismados, a lo largo de las avenidas, mientras repiten fragmentos de memoria o bajan los ojos sobre el texto que llevan en la mano. Observad a uno de esos pobres peripatéticos. Ligeras nubes blancas corren por el cielo transparente; los ruiseñores cantan; pasa quizás a lo lejos una pareja amorosa... y el infeliz estudiante, sin ver ni oír ni distraerse, sigue, sigue su trabajo maquinal... *Lección tercera. Objeto, método y división de la asignatura...*

Y este monótono canturreo, este prenderse con alfileres, en la memoria, retazos y más retazos que nada dicen al pensamiento ni a la fantasía; este dar vueltas y más vueltas a una noria sin agua, se repite cada primavera en la extensión de todo el país. No hay modesta capital de provincia

donde los *quinqués* no agonicen de madrugada sobre las mesas de las casas de huéspedes. Y en todas partes, entre taza y taza de café, se escucha el mismo pesado murmullo... *Lección cuarta. El método analítico y el sintético. Su valor respectivo...*

Florece mayo, el mes de mayo milagrosamente hermoso... y el pobre peripatético continúa, insensible a todo, su monótona salmodia: *Lección quinta. Resumen histórico de los tiempos más remotos hasta nuestros días. ¿Qué le importan, a los veinte años, los tiempos más remotos? Des mots! des mots! cueillons les roses...*

¡Ah!, se dirá acaso; es que la vida no es un idilio ni el mundo un camino de rosas. La juventud académica se fastidia y sufre, y, durante el *surmenage* de los exámenes, sacrifica su salud, llegando hasta la neurosis, hasta el suicidio. Pero todo eso es necesario a la Ciencia. El árbol de la Ciencia, como el árbol de la Vida, se riega con sudor, y, a veces, con más que sudor. La letra con sangre entra. La Ciencia, el nuevo ídolo, exige sus víctimas. Ante su altar se ofrecen cerebros exprimidos y sangrientos, al modo de aquellos corazones que se consagraban a los ídolos de Temixtitlán, según cuenta Hernán Cortés en sus «Cartas de relación».

Pero lo peor del caso es que esas víctimas juveniles no se sacrifican en aras de la Ciencia.

¿Tiene algo que ver la verdadera cultura con ese especial adiestramiento para los exámenes a que se entrega nuestra juventud en el más hermoso tiempo del año y de la vida? El verdadero estudio, la verdadera ciencia, ¿tienen algo de común con esa baja técnica de ir pegando a cada pregunta de un cuestionario su correspondiente respuesta de un libro de texto?

Tal vez los más de los estudiantes acaban su carrera y obtienen el deseado título académico sin saber, sin sospechar en qué consiste el trabajo científico, la investigación, la cultura, en fin, y habiendo contraído ya *un pliegue*, una disposición mental, que les incapacita en lo sucesivo para comprender esas cosas. Algunos hay

que estudian de veras, leen, trabajan, forman su espíritu; pero éstos, al llegar este tiempo, tienen que abandonar sus estudios para meterse a estudiantes, como fray Gerundio dejó los libros para meterse a predicador. Y éste es, acaso, el mayor mal de los exámenes, oposiciones y demás ejercicios escolásticos, tan frecuentes en España, que cada título académico supone, con el bachillerato previo, unos treinta o cuarenta. Hay pobre maestro o maestra de escuela primaria que ha tenido que examinarse más de cuarenta veces.

El trabajo serio, la investigación científica de primera mano, la cultura interior, la buena orientación en el estudio, la total formación de la personalidad no sirven más que de estorbo en el examen. Lo único necesario es saber colocar, prendida con alfileres, junto a cada pregunta del programa, la consabida respuesta del manual correspondiente.

En general, la Universidad, entendiéndose por este nombre todo el organismo oficial de nuestra enseñanza, con Institutos, Normales, etc., no es todavía un centro de cultura científica o de educación integral humana, sino más bien una oficina donde algunos funcionarios, que han obtenido su puesto mediante una serie de ejercicios escolásticos, llamados oposiciones, preparan a los jóvenes a pasar por otros ejercicios parecidos, llamados exámenes, hasta conseguir un determinado diploma de cierta utilidad práctica.

* * *

Los que salen bien de estos ejercicios se apresuran a tirar los textos, olvidan las cuatro fórmulas mal zurcidas en la memoria para contestar al programa, y se van a veranear alegremente hasta el curso próximo.

Los que salen mal...

Todos los años por esa época publican los periódicos noticias de suicidios de niños y adolescentes. Aquí sí que la letra con sangre entra. Estudiados los motivos que, según las estadísticas, determinan los suicidios en la adolescencia y en la infan-

cia, el más frecuente parecen ser las malas notas y el fracaso en los exámenes.

¡Suicidios de muchachos! Este horror se hace doblemente horroroso, porque está aumentando. El ejemplo de tantos adolescentes que atentan contra sí mismos en el tiempo más florido del año y de su vida debía, por sí solo, dar que pensar sobre el actual sistema de enseñanza. Se comprende el suicidio en hombres moralmente agotados, cuando, como dice Leopardi, ha muerto no ya la esperanza, pero hasta el deseo, y se siente en derredor la infinita vanidad del todo... ¡Mas renegar trágicamente de la existencia cuando todo no es vanidad, sino plenitud!

Estos suicidios no son sino aspectos más agudos de la general crisis nerviosa que atraviesa cada año la juventud escolar en la época de los exámenes.

¡Pensar que esos muchachos han podido tal vez llegar a la muerte por no haber recordado tal o cual retazo hilvanado en su memoria!...

«Hay muchas auroras que no han brillado todavía...» Volverá la primavera, y el cielo y la tierra serán de nuevo una fiesta; pero hay ojos, ojos adolescentes, que ya no verán la claridad de la aurora.

* * *

¡La vieja cuestión de los exámenes! No es cosa de volver sobre ella después de tanto como se ha escrito y disertado. Pero no olvidemos cuán de veras interesa a las gentes, en la realidad viva, en el caso concreto: cuánto importa a ése, a aquél, al otro; al padre de familia o a la hermana mayor; al buen hidalgo de provincia, que ha faltado quizás dos tardes seguidas a su tertulia del casino; al médico rural, que iba con el ceño fruncido sobre su manso caballo.

Mil veces se ha hecho ya la crítica de los exámenes. Pero si se piensa un poco, se verá que ellos no son más que la cúspide y el remate de todo un sistema de enseñanza. Cuanto contra los exámenes se diga puede aplicarse al sistema entero.

Los alumnos, temblorosos, van sufrien-

do—en todas las acepciones del verbo sufrir—el inevitable examen. Murmuran sus definiciones, divisiones, clasificaciones. Su espíritu no se manifiesta... ¡Quién sabe lo que cada uno de esos corazones jóvenes dará de sí en la vida! Lo que se manifiesta es el espíritu de esta enseñanza. Al cabo, únicamente el examinador resulta examinado.

La calidad de ese saber queda juzgada por el mero hecho de que puedan ser decisivos estos últimos quince días que, mientras se abren las rosas, se pasa todo mediano estudiante de codos sobre la mesa. Una seria formación intelectual, una elevada preparación humana, ¿podrían, acaso, «empollarse» así, como el libro de texto?

Aquel tan razonable señor de Montaigne, supremamente razonable, que quizá no tuvo otro defecto que serlo demasiado, nos cuenta sus apuros cuando le invitaban en alguna ocasión a que examinara a los escolares. ¡Como él no se había roído las uñas en el estudio de Aristóteles! «Salgo del paso—dice—presentando cualquier materia de carácter universal en que ellos muestran su natural ingenio.» «Lección de la que saben tan poco como yo de las suyas.»

Pero aunque el examen mostrase la cultura y aun la capacidad mental de los más jóvenes, nada nos diría acerca de lo más importante: su carácter moral, su vocación, su idealidad, lo que se proponen en la vida profesional y en la vida humana.

El recuerdo de Montaigne, tan amigo de tejer sus *Ensayos* con anécdotas clásicas, me trae a la memoria una, muy conocida, de Plutarco. Cuenta que en la República de Atenas se disputaban dos arquitectos el voto de las masas. Bosquejaba el uno en elocuentes párrafos sus grandes proyectos, las bellas obras que pensaba edificar. Pero el otro avanzó con aire insignificante, contentándose con pronunciar estas palabras: «Todo lo que mi compañero dice, yo lo haré.» E inmediatamente tomó en la mano los instrumentos del trabajo, mientras el público le aplaudía... ¿Cómo averiguar en un examen quiénes son los que irían a hacer lo que los demás dicen?

No tenemos la pretensión de redactar ahora un nuevo alegato, profundo y razonado, en pro de la supresión de los exámenes y de la reforma de la enseñanza. Podríamos, sin embargo, llevar al magno problema de nuestra cultura nuestra mínima contribución de su experiencia personal. Para tener derecho a un título de Doctor, recuerdo haberme examinado en la vida treinta y tantas veces, a pesar de que el azar me ha favorecido no obligándome a repetir ninguno de los exámenes. Dudo de que, después de la revolución china, quede ningún país en el mundo donde sea preciso examinarse tanto.

De estos treinta y tantos exámenes, más de la mitad los he hecho siendo ya un hombre, después de haber estudiado por mi cuenta y por mi gusto; después de haber leído, viajado y seguido cursos en dos Universidades extranjeras. Los exámenes que he soportado han sido sobre las mismas materias que antes me habían interesado, y que ahora, naturalmente, siguen interesándome.

He podido, pues, observar con toda reflexión, repitiendo la experiencia cerca de veinte veces, lo que los más sólo ven en el atolondramiento de la primera juventud y cohibidos por el miedo insuperable del suspenso. Quisiera transmitir la impresión que los exámenes producen a un hombre relativamente formado y lo que forzosamente piensa acerca del valor de esas pruebas, sus garantías y la preparación para ellas necesarias.

Por más que se diga, nunca se habrá dicho bastante: el estudio real y serio de una materia no tiene la menor relación con el aprobar oficialmente la asignatura que lleva el nombre de aquella disciplina.

Pongamos un ejemplo. Se trata de un joven que se interesa por las cosas de arte. Ha visto mucho; ha recorrido varios Museos; se ha paseado por las callejas de Toledo, junto a las piedras encendidas de Salamanca, o en la imperial Tarragona, o en Granada la bella; fuera de España, ha llegado a París, a Brujas la muerta, a Colonia; ha estado en Italia; además, ha comparado, ha estudiado, ha organizado en su

cabeza lo antes visto; conoce a Lessing, a Hegel, a Taine, a Croce...

Todo esto es obra de mucho esfuerzo y de algunos años. Pues bien: todo esto y diez veces esto no le sirve para aprobar en determinada Universidad la asignatura de Estética o la de Teoría de las Bellas Artes. Aprobarla es otra cosa, es una técnica aparte, labor hartó más fácil que aquélla, pero enteramente distinta. Hay que buscar un libro de texto o unos apuntes. ¿De qué me habría servido a mí, por ejemplo, todo lo anterior, ni cien veces lo anterior, para responder, en examen, que las Bellas Artes son nueve, como rezaba mi texto, a saber: Gráfica, Plástica, Música, Arquitectura católica, Liturgia, etc., porque ya he olvidado las restantes?

Toda la escultura estética del mundo, ¿me habría valido para contestar por qué la piedra es más bella que la madera en la arquitectura, o por qué son tan hermosos los trabajos en oro? Todas las maravillas de Florencia, perfectamente gustadas y entendidas, ¿me enseñarían por ventura que la piedra es superior al leño, porque su dureza nos hace pensar en la inmortalidad del alma? Todas las teorías estéticas, de Platón acá, ¿me hubieran descubierto que el oro nos seduce porque por su pureza nos recuerda la simplicidad del alma humana?

Cierto que no todas las obras de texto contienen tan estupendas doctrinas. Pero siempre resultaría muy difícil el éxito en el examen, aun para las personas más cultas en la especialidad de que se tratara, sin una previa preparación que nos enterase exactamente de lo que el profesor había explicado en clase y constaba en un libro de texto.

Algunos profesores mejor orientados se esfuerzan en librar a sus alumnos de las más irracionales consecuencias del actual sistema. No tienen texto, para que cada cual estudie a su modo. Alguno ni siquiera presenta programa y llega a permitir que el discípulo se lo haga a su gusto y medida, utilizando, por ejemplo, a este fin, el índice de la obra que mejor le parezca. No quieren imponer un determinado contenido

de conocimientos. Les basta, según dicen, que sus alumnos demuestren cierta cultura en la respectiva especialidad y un pensamiento personalmente elaborado.

No tengo más que gratitud y admiración para muchos de estos profesores, glorias de la ciencia española, pero admiración y gratitud fuera de su función oficial. Como catedráticos me hicieron acaso sufrir más y perder más tiempo que los otros. Según mi experiencia, el mal está en el sistema mismo, el cual tiene, sin embargo, mejor sentido y coherencia cuando subsiste en toda su integridad. *Je schlimmer desto besser*, que decía Lassalle a otro propósito. Cuanto peor, mejor. Prefiero el examinador clásico, que saca sus bolas a la suerte, para que le toque a uno un *sobresaliente* como un premio de la lotería, a esos exámenes híbridos que pretenden, de un modo forzado y artificial, obtener un pensamiento personalmente elaborado de un pobre joven sentado en una silla durante aquel trágico cuarto de hora.

No olvidaré, por ejemplo, el examen a que me sometió uno de los hombres de mayor mérito científico y más originalidad personal que hay en España y fuera de ella.

Creo que expuse en aquella ocasión, lo recuerdo como una pesadilla, la hipótesis, muy dudosa, de que cada acto o fenómeno psicológico tenía su equivalente fisiológico, pues lo que llamamos alma y lo que llamamos cuerpo no eran sino dos aspectos de una misma realidad.

—Y diga usted—me preguntó aquel profesor eminente—, ¿cuáles son los equivalentes fisiológicos que acompañan al fenómeno psicológico del pensamiento?

Yo me aterró. ¿Sería esta pregunta una objeción contra lo que acababa de decir? ¿Querría que me metiese a hablar de modificaciones cerebrales, correlativas al esfuerzo mental? Me atreví a indicar algo en este sentido.

—No, señor, no — me interrumpió—; cuando se piensa se entornan los ojos, se lleva uno la mano a la frente...

—¡Ah, claro!—exclamé yo de pronto.

—Naturalmente que es claro—replicó él con paternal humorismo—. ¿Se figuraba

usted que una ciencia descriptiva era un acertijo?...

¡No lo era la ciencia; pero sí el examen!

Tampoco olvidaré nunca mi examen de Metafísica con aquel grande hombre, ya muerto, el cerebro quizá más rígido y vigoroso de toda la intelectualidad española. Quería también tener conmigo una conversación, «una libre y espontánea conversación», acerca de las diferencias entre el hacer de la Naturaleza y el hacer artístico.

Iba él preguntando al modo socrático, y yo no sabía cómo contestarle, porque las cosas que le respondía se desviaban del camino que mentalmente se había trazado y no le servían para llegar a las conclusiones a que quería ir a parar. Al fin, ya no decía yo cosa medianamente sensata. Hice un pésimo examen, que debió ser largo y a mí me pareció eterno.

Poco después me vino a encontrar en el corredor donde yo esperaba paseando arriba y abajo como fiera enjaulada. Me entregó la nota, «la más alta calificación», como dijo él; no por el examen, sino por lo que le constaba de mis méritos. No pude menos de pensar que podía haberme ahorrado el examen. Me puso luego una mano en el hombro y salimos juntos a pie, camino de su casa.

—Pero ¿de veras—me dijo—no ve usted las diferencias entre el hacer artístico y el hacer natural?...

Y nos pusimos a hablar de Natura y Arte, en una conversación que esta vez sí era «una libre y espontánea conversación».

Ya junto al portal de su casa me estrechó la mano con aquella sonrisa suya de severa bondad.

—¿Por qué no me ha dicho usted todo esto en examen?—me preguntó.

Y yo le respondí con algo parecido a lo que ahora estoy exponiendo.

—Tiene usted razón—replicó—. Es evidente que hay que suprimir los exámenes. Pero esto supone un cambio radical en la enseñanza. Y esta nueva orientación supone, a su vez, una transformación completa del Estado... No lo dude usted—añadió con uno de sus amplios ademanes de profeta—: Hay que derrocar el régimen.

Mi experiencia personal me dice también que hay que derrocar el régimen. No el presente régimen constitucional, al que el gigantesco orador hacía responsable de todo, sino el régimen académico, nuestro sistema de enseñanza, inútil para la cultura, perjudicial para la formación general de la personalidad y apto sólo para conferir, con muy escasas garantías, ciertos títulos profesionales.

* * *

Hay que derrocar el régimen. ¿Cómo? El procedimiento no es un misterio ni lo hemos de inventar nosotros: Suprimiendo radicalmente los exámenes y, además, *el pasar lista* y toda otra coacción moral para atraer a los estudiantes a la Universidad. (Los Institutos, caricaturas universitarias, muchas veces de escaso valor educativo, carecen hoy de sentido, y su reforma no es sino una parte de la reforma de la escuela, de la reforma de la educación general, dividida ahora arbitrariamente en primaria y secundaria.)

Pero, limitándonos a la Universidad, habría que cambiar radicalmente el punto de vista. Hoy la clase es una obligación, y una obligación no muy suave. ¡Hablad vosotras, aulas desmanteladas, llenas de bostezos; vosotros, sucios pupitres con inscripciones escabrosas!... Siendo la clase una dura obligación, lo natural es que el alumno busque todos los medios imaginables—¿y qué no se imagina a los veinte años?—para eludirla sin peligro del tétrico «suspense». De ahí los mil complicados embustes; de ahí todo ese conjunto de ardidés que han hecho del arte de examinarse una de las más sutiles técnicas; de ahí, en fin, la calentura intermitente de los escándalos, protestas y motines estudiantiles.

Mas pensemos en otro tipo de Universidad. El alumno asistiría a las clases que quisiera, cuando quisiera y como quisiera. La matrícula crea derechos, no deberes oficiales. La clase no es un deber más que para el profesor, que cobra por cumplirlo. Cada alumno podría irse formando de manera natural, repitiendo el curso de un pro-

fesor cuando lo creyera útil, abandonando a la mitad el de otro cuando creyera que ya no le resultaba provechoso, escuchando siempre los consejos de los que fueran capaces de darlos.

¿Sin exámenes? Sí, sin exámenes. «Y no hay que hablar de la supresión de los malhadados exámenes de curso, condenados hoy por higienistas, científicos y pedagogos, aun allí donde apenas puede decirse que existen.» Así habla contra esas pruebas absurdas el hombre que mayor y más justa autoridad en estas cuestiones ha tenido en España.

La Universidad organizaría series de cursos y de trabajos prácticos, libres, dispuestos en cierta relación con las garantías y ejercicios exigidos, pero de un modo muy amplio para que cada profesor pudiera explicar con arreglo a sus estudios y aficiones, variando de año en año y desarrollando a veces, desde otros puntos de vista, temas análogos a los de otro compañero. Y los estudiantes que quisieran valerse o ayudarse de estos cursos oficiales asistirían voluntariamente, trabajarían en obras de investigación con los profesores, les consultarían en sus lecturas, pero sin que la asistencia dependiera de otra cosa que del propio interés y del de las familias. Estudiaría el que quisiera, y el que no, no estorbaría; dedicándose por su parte al billar o a la bicicleta, sports al fin y al cabo mucho más higiénicos que el de leer a hurtadillas periódicos pornográficos durante la clase.

Claro es que todo se ayuda, *tout se tient*, y que, para eso, precisa una formación previa y una preparación de estudios secundarios que no se obtienen generalmente en nuestros Institutos.

Aceptando aquí este criterio, el doctorado sería sólo un título científico, sin inmediatos derechos al ejercicio de una profesión, para no corromper con exigencias prácticas la autonomía de la ciencia.

Con esta reforma, que no es ningún sueño, sino una realidad tan asequible aquí como lo ha sido en otras partes, quedarían, es verdad, sin discípulos algunos profesores,

Suprimidos, venturosamente, el programa y la asignatura, la falta y la nota, bastantes catedráticos no dejarían por ello de tener tantos alumnos como hoy, acaso más, muchos de ellos oyentes libres. Y no importaría que para otros señores fuese la cátedra sólo una función honoraria que les permitiera retratarse con muceta o llegar a ser árcades romanos y caballeros de la Orden civil de Alfonso XII...

Aunque muchas aulas, suprimidos los exámenes, etc., quedasen despobladas, continuarían, por el contrario, otros profesores teniendo alumnos, siquiera media docena de alumnos, cada uno. Pero con aquella media docena de estudiosos que asistirían voluntariamente y por devoción científica, el profesor podría trabajar, emprender lecturas, hacer investigaciones en común, libre del peso muerto de los doscientos escolares que bostezan sobre los tristes escaños reunidos por el temor de que «se pase lista». Y esas células microscópicas, esos grupos sinceros, serían el germen de la verdadera Universidad y la esperanza del porvenir cultural del país.

Porque de esta Universidad saldrían alumnos que, ampliando luego sus trabajos, estudiando tal vez en otras Universidades extranjeras, podrían ir constituyendo el futuro profesorado. Aquí, como dice el maestro antes citado, alimentamos la necia pretensión «de que no tenemos que cuidar nos de los métodos para *formar* profesores, sino para *elegirlos*, como si los tuviésemos ya formados», valiéndonos para la elección de aquellas «oposiciones retóricas que (como los exámenes en su esfera) dislocan la preparación del candidato, perturban su salud, envenenan a la vez su vida moral y su intención científica»...

Y ahí está todo: en la formación del personal docente, mejor dicho, educador; «Ahí está Rodas; ahí hay que saltar.» Ya lo dijo de la escuela Julio Simon: *La meilleure loi d'enseignement pourrait se faire en deux lignes: Il sera mis à la tête de l'école des instituteurs intelligents et dévoués de cœur à leurs fonctions.*

Entonces desaparecerían, sin preocuparnos de ello, las algaradas y huelgas es-

tudiantiles; subiría el nivel intelectual y moral de la Universidad, y no veríamos ya a esos pobres muchachos machacando servilmente sus textos, hora tras hora, «en el mes de mayo, hermoso como un milagro» —que dice el *lied* heiniano—, «cuando todos los pájaros cantan»...

EL TRABAJO AGRADABLE Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN ACTIVA (1)

por José Mallart,

prof. de la «Fundación Sierra-Pambley».

(Conclusión.)

El dolor de orden psicológico. Significación de la tristeza.

Antes hablábamos del dolor como de un signo por el cual apreciamos la disconformidad de una acción o de una situación de nuestro cuerpo con el fin biológico, como una sensación desagradable que nos invita y hasta nos obliga a reaccionar para que cambiemos la dirección de nuestro movimiento, para que nos separemos de las cosas que nos perjudican, para que tomemos otras actitudes. Pero el dolor se presenta bajo formas muy diversas, según afecte a una o a otra de las partes de la organización funcional. Cada perturbación fisiológica tiene una sensación dolorosa peculiar. Por otra parte, hay una categoría de dolor, la tristeza, que, a primera vista, parece escapar a la regla general. Como su importancia es grande y su significación biológica característica, hay que dedicarle un poco de atención.

Prescindiremos de los dolores específicos, para englobar en una sola categoría los que tienen origen en algo psicológico, o que, por lo menos, así se presentan, frente a la categoría de dolor que por su origen o por sus principales manifestaciones tiene más elementos fisiológicos.

Ante todo, hay que señalar cuán difícil resulta hacer la separación entre estos dos grupos de fenómenos. ¿Dónde empieza uno y dónde termina el otro? Problema nada fácil de resolver, quizá imposible. Tal vez

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sea una equivocación plantearlo; pero nos han enseñado a reconocer dos clases distintas de fenómenos vitales (los *materiales* y los *espirituales*), donde es probable no exista más que una diferencia de grado, y de ahí la pregunta.

No hay duda que el dolor de muelas es muy distinto del dolor que nos produce la noticia de la muerte de un amigo. Pero al dolor de muelas, como a todo dolor fisiológico algo agudo, suele acompañar tristeza, decaimiento espiritual, pesimismo, malhumor, fenómenos que pertenecen al grupo psíquico. De la misma manera, el dolor psicológico va casi siempre seguido de molestias, que no dudamos en reconocer como puramente fisiológicas: indigestiones, perturbaciones en la respiración y en la circulación de la sangre, dolor de cabeza, etc.

Esto bastaría para probar que existe unidad funcional entre las dos clases de dolor, a primera vista tan distintas.

Efectivamente, también el dolor psicológico, la tristeza, es signo de disconformidad con los fines de la vida; también nos invita a reaccionar, a evitar algo que próxima o remotamente atenta contra nuestra finalidad biológica.

Se come con exceso y la comida hace daño. Por si no bastan las molestias de la indigestión, suele añadirse la tristeza, que representa el reconocimiento de haber cometido una imprudencia, y a la vez una invitación al cuidado, a la moderación. He estado a punto de ser atropellado por un caballo desbocado; la tristeza se apodera de mí al considerar que yo andaba distraído por la calle, y al pensar en las consecuencias que podía traer esta distracción mía. Es un toque de atención para cuando me encuentre en circunstancias parecidas.

En una discusión, un individuo ha soltado unas palabras que pueden haber ofendido a un señor desconocido; luego piensa que puede haberse creado un enemigo. Aunque reconozca que su ligereza no puede tener consecuencias graves, no es para él cosa indiferente; se queda triste, se arrepiente. La enemistad, la malquerencia o el desprecio que pueden suscitarse por aquella falta de cuidado no son favorables al desenvolvimiento de la vida.

Aquí nos entristecemos por cosas salidas de nosotros mismos; nuestra tristeza es un arrepentimiento, es el reconocimiento de nuestra equivocación. Como la sensación dolorosa de que hablamos antes, nos invita al cambio de conducta, a la no repetición del acto o de la situación que la produjo.

Otras veces protestamos ante una contrariedad que nos viene de fuera. Está lloviendo y nos ponemos tristes, es que la lluvia nos impide dar un paseo, hacer una excursión, o simplemente nos priva de la contemplación del paisaje en todo su esplendor de colorido y de vida, o aun de la luz que nuestro trabajo y nuestro desenvolvimiento normal necesitan. Para el labrador cuyos campos reclaman agua, la lluvia es motivo de alegría.

Ha ocurrido una desgracia a un amigo íntimo y la tristeza se apodera de nosotros. Este algo que nos une a él hace que con más o menos intensidad nos sintamos solidarios en nuestros respectivos fines biológicos. La protesta nuestra se une a la protesta que levanta el amigo ante su desgracia, porque ésta es de trascendencia para nuestra vida.

Vemos maltratar a un animal y protestamos; matamos el mismo animal (el peor trato que le podemos dar) con objeto de satisfacer nuestra necesidad de comer y sentimos un placer. El mismo hecho produce reacción contraria según presente conformidad o disconformidad con nuestro fin biológico.

Si vemos atentar manifiestamente contra un animal indiferente para nosotros, nos entristecemos. Nuestro instinto de conservación, nuestra tendencia a la vida es tan fuerte, que nos hacemos solidarios de los ataques que pueden sobrevenir a un ente vivo separado por completo de la esfera de nuestra vida. Parece como si reconociéramos inconscientemente en las organizaciones vitales un símbolo de nuestra propia vida con su tendencia a la extensión. Cuanto mayor sea la semejanza entre estas organizaciones y la nuestra, mayor es el sentimiento de solidaridad. Aplastamos un escarabajo sin la menor compasión; nos sentimos contrariados ante el mal trato dado a un

perro, y la escena de un atropello cometido con un mono se nos hace irresistible.

No ocurre lo mismo si el animal en cuestión se nos presenta de algún modo atentando a nuestra finalidad vital. Un animal que nos cause alguna molestia u ofrezca algún peligro no despierta en nosotros el sentimiento de solidaridad biológica (moscas, arañas, bestias feroces). De la misma manera vemos sacrificar con gusto el que tiene que satisfacer nuestra hambre. La matanza destinada a proveerse de carne para el invierno se ha traducido en fiesta popular, el *San Martín*.

En la lucha entre dos animales, el más débil, el inofensivo es el que obtiene nuestro favor. Somos defensores de la vida ajena, mientras ésta no sea un estorbo para nuestra libre expansión.

Una convulsión social, una huelga, un acontecimiento cualquiera nos causa alegría o tristeza según las consecuencias que creemos va a tener para nuestra vida.

Muchas veces nos entristecemos sin que tengamos conciencia de la causa; pero introspectémonos atentamente y encontraremos en el fondo algún elemento antibiológico, algo que atenta contra la expansión vital. Una simple asociación, la débil reproducción mental de una situación desfavorable basta para darnos sufrimiento. Hasta después de trascurrido mucho tiempo, el aviso se nos reproduce, para que no nos olvidemos de poner los medios que estén de nuestra parte a fin de evitar en el porvenir un atentado semejante contra el desenvolvimiento de la vida.

Existen casos en que se busca la tristeza, en que el individuo *se complace* en estar triste, rechazando hasta lo que podría ser motivo de alegría. Se trata de seres desviados, anormales. Aun este dolor debe ser considerado como signo de una situación constante que está más o menos en pugna con la finalidad biológica y que el individuo es incapaz de hacer cambiar.

Por qué apelamos a los recuerdos y a las imágenes.

Vamos viendo cómo en el centro de nuestra vida está el interés por la expansión vital. Nuestra conciencia va buscando

continuamente elementos para ensanchar la vida, pasando de un objeto de interés a otro, sin interrumpir la marcha o rehaciendo camino cuando hemos dado algunos pasos equivocados.

Ahora bien; cuando la realidad presente no satisface por sí sola esta necesidad, busca en el mundo de las experiencias pasadas, o en el de las situaciones posibles, elementos que le ayuden a vivir el presente. Unas veces nos sumergimos casi por completo en el dominio de los recuerdos o en el de los ideales; otras no tomamos más que unos pocos trozos incompletos, los necesarios para la actividad del momento.

Un recuerdo, una experiencia, un estado de conciencia, una simple imagen que se ha conservado. Mucho hemos retenido de nuestra experiencia pasada, de nuestra vida anterior. ¡Cuántas situaciones, cuántos y cuántos actos realizados en el curso de nuestra existencia están influyendo en nosotros actualmente, sin que nos demos cuenta en modo alguno, y sin que podamos evocarlos.

Sólo unos pocos se nos aparecen claros..., o así lo creemos nosotros. Los más son incompletos, oscuros, fragmentarios, o han desaparecido totalmente del campo de la conciencia. Y ¡oh desdicha! vienen los psicólogos y ponen en duda la veracidad de los recuerdos claros; es más, descubren que muchos de ellos, por no decir todos, han sido arreglados según nuestras conveniencias posteriores. Nos dicen que sólo conservamos lo que más ha influido en la formación de nuestra personalidad, y aun esto lo recordamos para utilizarlo actualmente en la vida práctica, para afirmar nuestro carácter, para asegurarnos de que nuestras cualidades nos servirán para luchar por la vida (1).

Los recuerdos son un recurso excelente para completar la vida actual. En los momentos o en las épocas en que ésta se nos presenta algo amarga, procuramos endulzarla con el recuerdo agradable, y, con frecuencia, es el que presenta una contradicción a la cosa amarga el que mejor sirve.

(1) Véase mi trabajo «Los recuerdos de infancia», BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, febrero de 1918.

El enfermo a quien la realidad somete en la cama revive mentalmente los partidos de futbol en que tomó parte, las carreras en que probó su resistencia, los grandes trabajos en que demostró su vigor y su inteligencia. Como su vida presente está limitada por las condiciones de la enfermedad, busca donde expansionarse, donde extenderse. Aquellas escenas en que la personalidad aparece fuerte y sana son las más codiciadas. Dan confianza, afirman en la creencia de que el individuo está bien constituido y que la enfermedad es cosa pasajera.

Si queremos levantar el ánimo abatido de un enfermo, hablémosle de los grandes hechos por él realizados y le veremos cobrar nueva vida; démosle lugar a que proyecte algo de su vida, su espíritu, hacia el fin biológico.

En el mundo de lo ideal, de nuestras situaciones posibles, de nuestra fantasía, no hacemos más que proyectar en el tiempo y en el espacio, más distante o más próximo, lo que necesita nuestra vida, tanto la de predominio espiritual como la de predominio físico, que no puede dar la realidad presente.

Durante la enfermedad que nos ha quitado el apetito es cuando trazamos los planes gastronómicos más acabados, cuando preparamos mentalmente las comidas más suculentas. En el infortunio es cuando tomamos las grandes resoluciones para el porvenir, cuando abrimos nuestras esperanzas a todo un mundo ideal, que creemos estar en vías de convertirse en real.

Ante el sentimiento de nuestra debilidad y de la impotencia de lo humano es cuando solicitamos ayuda de algo superior, cuando levantamos la vista hacia el espacio infinito en demanda de lo que no podemos pedir a nadie en la tierra (1).

(2) Fué un comentario que circuló en algunas revistas católicas españolas el primer año de la guerra europea, que en Francia se notaba una reacción religiosa desde el principio de la movilización. Yo mismo, que presencié allí algún acto del culto católico, quedé sorprendido de que aquello tuviera lugar en la «masónica Francia», como se la llamaba en España. Pero todo lo explicaba la guerra, la necesidad. ¿A quién iban a confiar los padres el cuidado de los hi-

Si el sentimiento de nuestra debilidad es muy fuerte y le unimos la aspiración que tenemos a la perpetuidad, a la continuación de la vida más allá de la muerte, podemos caer en el misticismo. Pero de una manera general, la religión tomada desde el punto de vista biológico es un excelente recurso del espíritu. Al chocar con la injusticia de los hombres, al encontrarse en una vida llena de calamidades, una expansión hacia las elevadas regiones espirituales es altamente saludable. Y, efectivamente, a esta expansión ideal se entrega el hombre con mucha frecuencia.

Los que no encuentran satisfacción en la religión, recurren a otros elementos ideales, concepciones filosóficas y sociales, planes de reformas políticas, etc.

Los recuerdos y los ideales, llenando necesidades biológicas, constituyen el juego del espíritu. El arte también participa de sus elementos; pero será mejor dedicar una parte especial para el juego y otra para el arte.

El juego, recurso biológico.

Todos recordamos que de niños teníamos una verdadera pasión por el juego. Hasta muchas veces por el juego dejábamos de comer o soportábamos una zorra.

Pasó nuestra época en que jugábamos todo el tiempo; pero todavía en la edad adulta necesitamos jugar algunos ratos.

El pollino corre, brinca, juguetea constantemente. El caballo formado esta parado, y cuando trabaja, lo hace economizando energías.

Pero el caballo que ha estado unos días en la cuadra sin trabajar no se domina con facilidad. Inquieto, juguetón, tiene un depósito de energías, que gasta apartándose de la ley de la economía del esfuerzo.

Hace el trabajo que le mandamos, el mismo que ha hecho con regularidad, sin gasto superfluo en otras ocasiones; pero ahora tiene que ir más deprisa, tiene que intercalar algunos brincos, algunos rodeos,

jos que estaban en el frente? ¿Qué recurso quedaba a las esposas cuyos hombres peligraban bajo el fuego del cañón?

tiene que hacer muchos movimientos *sin objeto*. Son movimientos de los que encierran el objeto en ellos mismos.

Juega el animal cuando es pequeño, y juega más tarde cuando está desarrollado; juega el niño y juega el adulto. He aquí el gran recurso de que disponemos para extender nuestra vida. El juego es un poderoso organizador de actividades, y la actividad bien organizada es el mejor auxiliar del desenvolvimiento.

Reconocemos la necesidad biológica *actividad* por el signo general de placer; pero es un hecho que no toda la actividad es placentera. Da placer mientras desempeña una función biológica apropiada; deja de serlo desde el momento en que no satisface ninguna necesidad, y, por el contrario, pasa a ser dolorosa cuando empieza a contrariar el desenvolvimiento de la vida (1).

La actividad que nos proporciona el juego es libre, placentera, adaptada a las exigencias del estado individual del momento y se deja llamar para satisfacer las continuas necesidades de expansión y de desarrollo. Una vez que la actividad ha cumplido su misión, el juego termina; si hace falta otra actividad, inmediatamente se organizan las cosas para que tengan lugar. Si la vida real, la *vida seria* no nos da el móvil, lo buscamos, lo inventamos; tenemos otro juego.

Ahí está el medio ambiente que nos invita a determinadas reacciones variadas, muy variadas; pero insuficientes para satisfacer nuestras ansias de acción, de despliegamiento de energías. Aquí estamos

(1) Bain dice «... La actividad, que consideramos como independiente del sentimiento, va, sin embargo, acompañada por él, y no por un sentimiento cualquiera, sino por uno de placer, cuyo grado máximo se manifiesta al principio de la acción. El placer es el móvil permanente de la actividad, y toda actividad natural del organismo humano, muscular o nerviosa, es una fuente de placer hasta que el individuo llegue a cierto grado de depleción...» (Bain, *La ciencia de la educación*, cap. III.) Reconoce la existencia de la necesidad *actividad* y, en cierto modo, el placer como signo (móvil) de lo biológicamente favorable. La depleción de que nos habla Bain, y que no explica de dónde procede, es el aviso de que la necesidad ha sido satisfecha, y, por lo tanto, de que ya no tiene que continuar la actividad.

nosotros para hacer de este medio ambiente un campo ilimitado para nuestra extensión vital, por medio del elemento de que disponemos a todas horas: la *ficción*. La actividad que tiene el fin en sí misma queda vivificada, estimulada por un fin inventado, ficticio.

Las ocasiones que la realidad nos ofrece para experimentar reacciones, los móviles por los cuales ella nos incita a obrar no bastan para asegurar un desenvolvimiento completo de nuestras energías, de nuestra vitalidad. Hace falta buscar una compensación, sobre todo en el período de la vida en que más necesidad se tiene de desenvolvimiento, en la infancia.

La *vida seria* en un niño haría de él un hombre incompleto, muy limitado. Tiene multitud de tendencias (lucha, instinto sexual, egoísmo) que necesitan canalizarse y deben adaptarse a las necesidades individuales en su relación con el medio y con sus semejantes, porque si quedasen en estado bruto, se manifestarían con toda su inconveniencia.

Por otra parte, el crecimiento, el desenvolvimiento, falto de estimulante, sería incompleto. La vida dejaría de tocar muchos de los resortes que determinan la acción, y como necesita una cantidad grande de acciones y de reacciones, al mismo tiempo que una extensa variedad, hace falta un aprendizaje, un período de pruebas. La infancia con su actividad propia, el juego (1).

Además, cuando la edad y las exigencias económicas y sociales nos llevan a una vida monótona y restringida, tenemos que buscar algo que nos haga salir del recinto de las cosas serias, algo que alimente en cierto modo el sinfín de formas de actividad que quedan al margen. Hay que completar la vida con los actos y los estados que reclama la unidad funcional. Hay que alimentar el cuerpo y el espíritu con aquello que la realidad deja de darles. Así lo pide el regular funcionamiento de la vida, y, sobre todo, así lo exige su normal desarrollo y expansión, que es cosa propia de todas las edades.

(1) Véase Ed. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.—Kundin, Gênevè,

Por eso el juego no es don exclusivo de la infancia, sino que se extiende hasta la vejez.

Como ejercicio de compensación a la vida infantil limitada, el niño imita la vida del adulto. Ensaya lo que hacen los mayores (el juego del ferrocarril, el del vendedor, el del militar). La finalidad del niño es *ser hombre*, y esta tendencia informa toda su vida, es su preocupación constante; se finge ya hombre en muchas ocasiones. Todo lo que le parece más característico del hombre mayor es aceptado con gusto. Hasta el fumar, que encuentra ofensivo, es imitado con interés, porque *es cosa de hombres*.

En la juventud todo se proyecta hacia el porvenir. Su actividad espontánea trae consigo el desplegamiento y el encauzamiento de energías útiles para más tarde; todos los momentos son aprovechados para adquirir técnicas de la vida en todos sus órdenes. El espíritu se alimenta con la contemplación de un futuro deseado. Es la época de más juego, o, por lo menos, el juego de esta edad es más intenso, más variado, más activo. El joven, el niño, va probando el sinfín de resortes de energía latente de que dispone, para ir eligiendo los que mejor le sirvan, dadas sus tendencias especiales, su carácter, su manera especial de interpretar la finalidad biológica. En ellos se ejercita para dominarlos y ponerlos al servicio de esta finalidad.

Por eso la juventud es activa, agitada, inquieta; al trabajo de la vida presente se une la preparación de la posterior, y ésta es cuestión de vida o muerte para el individuo.

En cambio, el viejo, que presencia cómo poco a poco se van acabando sus fuerzas, su vida, necesita separarse de esta triste realidad. Una caminata hecha con éxito le lleva a largas consideraciones acerca de su robustez, se las echa de valiente, de forzado, y cuando la realidad pesa demasiado, el viejo se traslada a la época de su juventud, reproduce las escenas agradables de aquellos tiempos. Allí está con fuerzas, con plenitud de vida. Siéndole muy penosa la vejez, *revive* su juventud.

Si su físico se lo permite de alguna manera, *juega a joven* con sus paseos y sus ratos de buen humor y de expansión con las gentes.

Los abuelos son los que entretienen a los niños con sus cuentos en las veladas de invierno. Gustan de la compañía de los jóvenes. El calor, la alegría, la expansión que se les niega a ellos es contemplado con placer en sus descendientes o en los extraños. Contrariamente a lo que hace la infancia, la vejez proyecta su vida hacia atrás, hacia la juventud. Ya no puede mirar al porvenir, porque le causa horror; ya el presente le pone infinidad de limitaciones. No queda más que el pasado dichoso.

Háblese al viejo de sus buenos tiempos de juventud, menciónesele algunas de sus hazañas, y parece que se le inyecta un suero vigorizante. Son estos recuerdos los que él busca para defenderse del estado espiritual que le causa la consideración del triste presente. Una larga carrera a pie, un rudo trabajo llevado a cabo sin cansancio, un acto que necesitó gran habilidad, son las escenas que se reproducen con predilección. Le sirven para atribuirse un organismo fuerte, para afirmarse en la esperanza de que su vida se prolongará, de que podrá soportar ventajosamente las cargas de la vejez.

En cuanto a la época intermedia, en que domina la *vida seria*, no deja de tener su papel importante la ficción, el juego, el vuelo del espíritu hacia aquello que *no es*, pero que *conviene que sea*.

La vida seria peca, las más de las veces, por especializada; las profesiones suelen ofrecer a la acción un campo reducido, si no en cantidad, en calidad y en variedad. El profesional tiene en su trabajo habitual la ilimitación que da la perfectibilidad de las técnicas de trabajo, la creación de nuevas formas o de nuevas combinaciones de cuerpos o de piezas; puede producir cosas que requieran el concurso de una actividad variada; pero casi siempre resulta estrecho el marco de la profesión. La especialización de por sí tiende a la limitación, a la supresión de aquellas activi-

dades que no concurren directamente a la especialidad. Las exigencias sociales así disponen las cosas para obtener el máximo de rendimiento en la producción.

El funcionamiento normal del cuerpo necesita más variedad y tiene que buscar motivos para desplegar las actividades útiles que no se encuentran en el ejercicio de la profesión. El espíritu, encerrado en la monotonía de su labor cotidiana, pide a menudo libertad para ir en busca del alimento que tan incompletamente le da la vida seria.

El mismo género de ejercicio repetido lleva a un desequilibrio funcional, y hay que equilibrar la vida mediante un ejercicio de otra índole. El intelectual dedica con gran satisfacción una parte del día o de la semana a un ejercicio físico compensador. El trabajador manual se deleita con juegos de imaginación, de cálculo, naipes, espectáculos emotivos.

Los que se ven obligados a una vida social llena de limitaciones, frivolidades y convencionalismos buscan la sencillez del campo durante una temporada, se dedican a la caza, a los deportes, a la vida afectuosa de familia.

Hay individuos que tienen tanta necesidad de movilidad, de variedad de vida, de actividad, que no pueden concentrarse en el campo estrecho de una profesión. La rigidez profesional es, en cierto modo, atentatoria para su fin biológico. Ellos despliegan generalmente más energía que el trabajador en la profesión. Los planes más acabados, las mayores creaciones de la fantasía, las juergas más ruidosas, las discusiones más acaloradas, las luchas más apasionadas pertenecen a estos individuos.

El vulgo les llama *vagos*, y realmente están vagando continuamente de una actividad a otra, siempre dispuestos a satisfacer su necesidad momentánea. Su finalidad biológica está más en el presente que en el porvenir. En vez de supeditar las necesidades inmediatas a las mediatas superiores, satisfacen aquéllas, aunque luego se vean privados de éstas. El vago quiere libertad de acción para mejor satisfacer

las necesidades que en todo momento se le pueden presentar. Esto le conduce a actividades más acomodaticias, que le sirvan a él, en vez de ser él el servidor de la actividad. Para esto, nada mejor que lo que tiene elementos de juego, de ficción.

Así como el profesional intercala estos elementos entre los propios de la profesión—y cuando los asocia íntimamente es muy dichoso—, el vago hace de ellos su vida. Este sería tan feliz como el que trabaja y juega a la vez (el investigador, el artífice, el inventor), si no le faltara nunca ocupación variada a la cual poderse dedicar constantemente.

Aquí está el secreto de la desgracia del vago. Llega un momento en que *no tiene nada que hacer*, o le falta en qué pensar; es decir, se encuentra sin móviles de acción; entonces se aburre, sufre.

El hombre verdaderamente trabajador no se aburre. Así como el vago necesita de una gran cantidad de móviles en sus acciones, y con frecuencia se encuentra con que las circunstancias no favorecen la presentación de estos móviles, el individuo que está sometido a un ambiente de trabajo tiene un móvil prolongado en la obra a realizar.

¿No habría para estos individuos de vida agitada y poco constante alguna profesión que les diera un margen bastante grande de libertad, con móviles y actividades variadas? La política y el periodismo parecen ser excelentes.

Con demasiada frecuencia ocurre que el hombre se aburre mientras está trabajando. El maquinismo con su tendencia a convertir el trabajador en autómatas, con la fabricación por piezas en serie, con la remuneración del trabajo según la cantidad de producción o de tiempo de esfuerzo, aparta de la actividad la noción del fin que se está cumpliendo. La visión y la conciencia de una obra a realizar pierden intensidad; el elemento imaginativo disminuye. El estímulo que uno siente por convertir lo ideal en real desaparece; el juego que nuestra potencia creadora sostiene con las propias habilidades es muy pequeño. La lucha que se entabla entre los pro-

blemas (dificultades nuevas que se presentan) y la inteligencia es casi nula.

Este trabajo carece de elementos vivificadores, es actividad sin tendencia a la expansión vital. Esos móviles que tanto se parecen a los móviles del juego se han desvanecido.

Los individuos que trabajan en estas condiciones sienten aburrimiento, fastidio. Para ellos, el trabajo es una condena que les ha sido impuesta por la organización económica de la sociedad, y su afán principal es librarse de ella. Sienten más que nadie la necesidad de entregarse a actividades compensadoras, distintas de las de la profesión, el juego, la ficción. Menos mal si la protesta contra sus condiciones de trabajo no se extrema, hasta el punto de llevarles a una desviación mental que les incite a la bebida o a los excesos de toda clase. Dichosos si encuentran otra manera de olvidarse de las *penas del trabajo*.

Por el contrario, el investigador, el creador en cualquiera de los órdenes, el que trabaja con vistas a una finalidad sentida, no se aburre, ni necesita mucho complemento de vida. Su actividad representa la satisfacción de necesidades vitales de expansión; los móviles de esta actividad, más o menos ficticios, estimulan al individuo de la misma manera que lo estimulan para el juego. Es ejercicio de desarrollo; no reclama compensación, sino complemento.

El trabajo de estos hombres tiene, por una parte, elementos ideales, problemas de interés para su vida, finalidades que el propio individuo ha buscado como móvil de su actividad, ficciones de adulto sin otro objeto que el de animar los actos de la vida para que se pongan en función las disponibilidades de energía y se adquiera un grado elevado de desarrollo. Por otra parte, tiene ejercicio de adaptación, realización del ideal atractivo, que incitan a la resolución de problemas, a la lucha de pugilato entre las aptitudes y lo que se da como realizable. Todo contribuye a estimular en el trabajo, a dar variedad a la vida, a convertir el trabajo en juego (1).

(1) Dar al trabajo los caracteres del juego debe

Este género de vida y de trabajo es altamente favorable para la satisfacción de las diversas necesidades vitales; proporciona el mayor bienestar, el equilibrio, el goce de la vida.

El arte, actividad por interés.

El arte, con sus elementos ficticios, su tendencia a lo ideal, como ejercicio libre del espíritu, es un excelente recurso del individuo para procurarse multitud de sensaciones y de emociones que contribuyen a la unidad funcional y prolongan el radio de acción de la vida.

Los tratadistas de Arte nos dicen con frecuencia que la contemplación de la belleza y la producción artística son cosas *desinteresadas*.

Esta afirmación tiene sólo justificación en el caso de considerar el interés en su aspecto más material. ¿Quién me va a decir cuando estoy contemplando un cuadro, sintiendo algo que quiso hacer sentir el pintor, o algo especial que, sin habérselo él propuesto, me hace sentir el cuadro, que tengo un estado desinteresado? En otras ocasiones había pasado la vista delante de aquel cuadro sin sentir lo que ahora estoy sintiendo. Unas veces estaba triste; otras, alegre; un día estaba con una impresión dominante; otro día, con un vagar del espíritu. En ninguna ocasión hasta ahora me había sentido *atraído* por el cuadro, quizá ni me había dado cuenta de que tenía un cuadro delante.

Siendo el cuadro el mismo, forzosamente tiene que haber algo en mí mismo que me incline hacia el cuadro, algo que en aquel momento haga proyectar mi sentimiento sobre el cuadro. La obra artística

ser la gran aspiración de la Humanidad; debería constituir la parte principal del programa de las organizaciones obreras. En vez de la disminución de horas de trabajo para dar tiempo al juego, se debería introducir el juego en el trabajo. El problema está en buscar estímulos apropiados, móviles ficticios, en introducir alguna expansión para el espíritu, alguna contemplación ideal. El trabajo dirigido a la consecución de un fin que se tiene como una necesidad biológica parece cumplir muy bien estos requisitos. ¿Cómo presentar la finalidad del trabajo de manera que exista identidad entre ella y el fin biológico, o, por lo menos, que tengan mucha semejanza?

es un motivo que aprovecho para sentir, para emocionarme.

Un buen día me siento con deseos de emoción: mi espíritu me pide alimento artístico. Entro en una exposición, contemplo unas cuantas obras, me trasporto a las elevadas regiones ideales. Pero esto no dura más que un cierto tiempo; llega un momento en que ya no siento atractivo por la mejor producción. Las obras artísticas me solicitan de la misma manera que antes; pero yo no les hago caso. Si, a pesar de esto, mi voluntad se impone y permanezco en el local viendo más obras, no soy capaz de sentir una mínima parte de lo que antes sentía; por el contrario, noto cansancio, aburrimiento. Mi necesidad está ya satisfecha; obstinarse en colmarla más es contraprudente. La fatiga ocasionada por este ejercicio continuado es señal de que se contraría el buen funcionamiento de la vida.

De la misma manera que cuando hemos comido suficientemente la comida nos repugna, cuando nuestras necesidades emotivas por la belleza, la armonía y la contemplación de algo ideal a que aspiramos están satisfechas, dejamos pasar los mejores motivos emocionales. En cambio, en otras ocasiones aprovechamos motivos muy pequeños para grandes excursiones ideales.

Nos ponemos a cantar, a tocar un instrumento sin que nadie nos invite a ello; *nos sentimos llevados* al canto y a la música como si una fuerza interior nuestra nos empujara. Cantamos, tocamos para nosotros mismos, porque nuestro espíritu nos lo pide. ¡Y cuánto dolor sentimos si alguien nos interrumpe invitándonos al silencio, seguramente porque le molestamos! Nuestro arte, aunque sea tosco, es la expresión fiel de una necesidad interna, y al mismo tiempo, su satisfacción.

Es indudable que los tratadistas de Arte, al decir que la producción y la contemplación de la belleza son actividades desinteresadas, se han fundado en que el estímulo que nos lleva al arte no procede del afán de ganar dinero, ni de hacer algo que nos pueda servir para la vida material. En

este aspecto, la actividad artística es *pura y desinteresada*; pero desde el punto de vista de su función biológica, es interesada, profundamente interesada, como toda actividad libre.

El consorcio del Arte y de la Mitología, tan admirablemente realizado en Grecia, es un ejemplo elocuente de que el Arte satisface muy bien las necesidades de expansión de una parte importante de la vida espiritual. El libre juego del espíritu, espíritu infantil, espíritu de ensueño, se entregaba a las contemplaciones y a las creaciones ideales: el Arte daba formas precisas, materiales, que ayudaban al espíritu en su continuo vagar.

¡Cuánta producción artística no se debe a la satisfacción de las necesidades de expansión religiosa y mística! El hombre, no contento con la contemplación puramente ideal, imaginativa, quiere gozar mejor del ideal, disponiendo las cosas de manera que los sentidos perciban *algo real*, una realización más o menos tosca del ideal. Sobre este algo real, sobre esta creación artística, el espíritu vuela con más seguridad, la ficción parece más verídica.

Lo que no da la vida seria, lo que no nos da hecho el mundo exterior, lo que no existe y que a nosotros nos conviene que exista, lo que hace falta para dar campo de acción al espíritu, lo creamos, de la misma manera que creamos fines ficticios que motiven un ejercicio físico conveniente.

El Arte tiene, como el juego, la finalidad en sí mismo. Se pinta por pintar, se contempla por contemplar, se produce belleza por producir belleza, como se juega por jugar. Y tienen razón los tratadistas: que cuando a la actividad se asocia algún otro fin, como el lucro, el afán de popularidad, el Arte se corrompe. Porque reconocen que el Arte es algo interno que, *por sí solo*, nos proporciona placer, nos hace sentir, nos satisface.

Esto no significa desinterés, al contrario. Si no se necesita asociar al Arte ningún interés, es señal de que él es bastante interesante de por sí. Como necesidad, o, mejor dicho, como medio para satisfacer

necesidades, ofrece el Arte un cambio de acción muy grande con que poder alimentar las ansias de producción y de contemplación, de armonía y de belleza. Muchas emociones que la vida monótona, dominada por las preocupaciones económicas y materialistas, no podría dar, encuentran facilidades en el Arte. Así, el desenvolvimiento de la vida es más completo.

ENCICLOPEDIA

EL PAISAJE Y LOS PARQUES NACIONALES DE ESPAÑA

por *Rafael Altamira,*

Catedrático de la Universidad de Madrid.

El mundo se va ya enterando de que España es un país de turismo. No lo es sólo por las costumbres pintorescas de una Andalucía algo artificiosa que es preciso buscar a través de «empresarios» para encontrarla, porque, de otro modo, el viajero corre riesgo de pasar semanas enteras en cualquier capital de Andalucía viendo cosas interesantes y sin tropezar con las susodichas costumbres. Lo es también por sus riquezas arqueológicas, que ya van siendo conocidas fuera de aquí, y por otra cosa que no es tan del dominio público: los paisajes.

La rica complejidad de nuestro suelo nos ha dado, junto a desventajas notorias, que para la agricultura y las comunicaciones hacen aquí más dura que en muchos otros países de igual zona la lucha con la naturaleza y más explicable los atrasos, una variedad admirable de cuadros naturales, que desde el de oasis africano, de ejemplar muy característico en la levantina Elche, y el panorama severo y majestuoso de las llanuras castellanas, hasta los circos glaciares del Pirineo, y las cumbres legendarias de los Picos de Europa, recorren toda la gama de los paisajes posibles en tierras europeas.

Hasta ahora el esfuerzo de nuestro turismo organizado —del que algo dije en mi artículo sobre «La casa de Cervantes»— se

ha dirigido principalmente en el sentido de nuestras riquezas artísticas. Lo mismo han hecho nuestras publicaciones de divulgación: álbums, portfolios, obras como la de Parcerisa y Cuadrado, etc. Solamente las sociedades de excursiones y deportes de Cataluña y de Madrid han prestado atención al paisaje, aunque por lo común más desde el punto de vista del placer que representa la dificultad de escalar una altura o dominar un macizo, que por la pura contemplación de las bellezas naturales, aunque éstas, como es seguro siempre, se apoderen pronto de los espíritus más subyugados por la simple preocupación del deporte.

La doctrina estética del paisaje la ha representado entre nosotros D. Francisco Giner de los Ríos. Para el público en general, la expresó singularmente en un artículo titulado «Paisaje», escrito y publicado hace bastantes años, y que en 1915, a la muerte del gran maestro, tuvo el acierto de reproducir la revista madrileña *Peñalara*. Para sus discípulos y amigos íntimos, Giner predicó su doctrina en conversaciones múltiples y con el ejemplo de sus excursiones continuadas, que se hicieron sistema pedagógico en la Institución Libre y que conquistara para el arte y la comunión con la Naturaleza a tantos hombres que quizás de otro modo no hubiesen sabido gustar nunca otro espectáculo «natural» que el del Retiro o la Castellana.

Aparte ese efecto educativo general, a Giner debemos, muy especialmente, la vindicación del paisaje castellano de la llanura que supo sentir—él, un serrano de las montañas de Ronda—con una emoción tan honda y una tan grande claridad de concepto, que le llevaron hasta la más profunda raíz de patriotismo que emana de la tierra en que formó un pueblo su alma y su historia.

Precisamente es Madrid un punto geológico y geográfico en que los dos paisajes se unen y se pueden comparar lado a lado. Giner los comparó aduciendo su respectiva belleza en un párrafo que considero útil para mi tesis transcribir, aparte el valor que siempre tendría por su arte finísimo.

«La lenta sedimentación de los aluviones cuaternarios depositados en el valle de Madrid, con proceder exclusivamente de la trituración de los materiales de la propia sierra, ha hecho imposible en él toda aspereza y toda forma abrupta. Los grandes horizontes, cuyos últimos términos se funden dulcemente en el celaje; el inmenso radio de las ondulaciones del terreno; las cumbres rectilíneas de los cerros semejantes al «conoide» de los geómetras; la uniformidad, no monotonía, que reina en toda esta región, contrastan con la cordillera, realzando este contraste la vegetación tan distinta en una y otra zona. En la montaña, severa hasta la majestad, todo es mate y adusto: los líquenes que tiñen el verdoso granito, el monte bajo, cuyo tono apenas templan, allá en la primavera, el morado cantueso, la amarilla flor de la retama, el rojo de tal o cual amapola o de las opulentas peonías; el sombrío verdor de los pinos que se alzan sobre ellos, ora esbeltos y erguidos, corpulentos y nudosos o muertos en el gris de plata de sus ramas desnudas, retorcidas y secas.

»Abajo, en el amplio valle, la luz es más igual; las sombras, más acentuadas; los tonos, más vivos y vibrantes; los olmos, los chopos, los sauces, los espinos, las zarzas agotan casi todos los matices del verde, desde el álamo blanco al negro de la encina, y en medio de las tierras sembradas y de las praderas, con su hierba corta, fina y rala, clarean sobre el suelo anchas ráfagas sonrosadas de una espléndida carnación luminosa.» Y comparando luego esa severidad del paisaje castellano, tan bien vista por Velázquez, con la gracia y la dulzura de los terrenos costeros de Galicia (más exactamente, del Sur gallego) y parte de Asturias, exclama Giner: «¡Dichosa tierra aquella que puede, como España, concentrar ambos tipos, el varonil y el femenino, en el paisaje de sus varias comarcas!»

Pero ese precioso don de la Naturaleza está amenazado por un peligro grandísimo que ya actúa intensamente. La codicia de los hombres, acentuada con motivo del alza de precios que la guerra produjo, está

devastando nuestros montes. Aun sin ese aliciente, nuestro labrador de la meseta siempre fué poco amigo del árbol, y el árbol es un elemento esencial, esencialísimo, del paisaje.

Sin él, se perdería uno de los mayores encantos con que la Naturaleza compone sus espectáculos admirables. Muchas veces he dicho que para ser rigurosamente exacta la comparación—por otra parte tan justa—entre Asturias y Suiza, sólo le faltan a nuestra región norteña árboles, es decir, profusión de árboles en todos los cerros, y eso que es una de las provincias españolas en que más perdura el bosque.

Contra ese peligro nos enseñaba el remedio una iniciativa norteamericana: la de los Parques Nacionales, adoptada aquí por el entusiasmo del marqués de Villaviciosa de Asturias y sancionada por una ley de fecha reciente.

Hasta ahora, esa disposición legislativa, que tiende a salvar no sólo la flora, sino también la fauna de los distritos notables en nuestro suelo, ha producido dos Parques: el de Covadonga, que comprende los Picos de Europa, y el de Ordesa, en el Pirineo Aragonés.

He recorrido el primero—parte del cual conocía por excursiones a pie hasta el arranque de Peña Santa—, y puedo certificar que es ya practicable para los excursionistas en coche y automóvil hasta sus lugares más escondidos e ignorados, salvo, claro es, los que exigen ascensión alpina. Su carretera de montaña me ha recordado más de una vez la del Valle de Santa Cruz en California y la que desde el Yosemite lleva a Wawona.

El otro Parque, el de Ordesa, no lo conozco; pero de él nos acaba de dar una interesante descripción el catedrático de nuestra Facultad de Ciencias, D. Eduardo Hernández Pacheco (quien forma parte de la Junta Central de los Parques Nacionales) en una comunicación leída ante la Real Sociedad Española de Historia Natural.

Por la descripción que de Ordesa hace el Sr. Hernández Pacheco, deduzco que se parece muchísimo al valle de Yosemite antes citado, incluso en su monumental en-

trada, tan impresionante y majestuosa. El problema que ante todo tiene que resolver aquí la Junta es el del acceso; porque si los turistas no pueden entrar en el valle sino excepcionalmente y a costa de grandes molestias, el Parque perderá uno de sus principales fines, que es poner su grandioso escenario natural al alcance de todos los que deseen contemplarlo.

El Sr. Hernández Pacheco ha completado su descripción de Covadonga y Ordesa y su relación de los trabajos realizados por la Junta con la moción de unos acuerdos que no sé si la Sociedad de Historia Natural habrá votado, aunque creo que sí. El tercero de ellos sale, muy acertadamente, al paso de una limitación posible en los horizontes de acción de la Junta, en la que, por muchas causas, sería de temer la absorbente preocupación de los lugares que reúnen las condiciones alpinas y venatorias de los dos Parques citados.

Ampliando el programa, el Sr. Hernández Pacheco propone «solicitar del Gobierno que, además de los Parques y de los Sitios Nacionales, se protejan también por el Estado aquellas bellezas naturales del territorio patrio que, aunque de interés extraordinario, no deben considerarse, por lo reducido de su extensión o menor importancia, como Sitios Nacionales y para los cuales cabe la declaración por Real orden de «Monumentos naturales de interés nacional», a propuesta de la Junta Central de Parques Nacionales, a la que se encomendaría su catalogación, conservación y custodia».

Al aplaudir esta iniciativa, pienso en la «ciudad encantada» de Cuenca (algo por el estilo de Yellowstone), en algunos bosques de la región de Olot, en trozos de la costa asturiana... y en el paisaje manchego respecto del cual pedí hace tiempo, seriamente, que se declarasen Monumentos Nacionales los molinos de viento que viera Don Quijote.

¡Y peor para quien no comprenda la poesía y el patriotismo de esos monumentos que la industria moderna haría desaparecer, en breve plazo!

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
PRIMERAS PUBLICACIONES
DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
por R. Maurell.

Aunque en la colección completa de sus obras, el tomo titulado *Literatura y Arte* sea el tercero de la serie, corresponde a los primeros trabajos del ilustre autor de *Principios de Derecho Natural*, obra considerada hoy como la base de la moderna jurisprudencia española en su ansiada alianza con la razón, de la que estuvo divorciada tanto tiempo.

Los trabajos de la juventud del gran pensador ofrecen la particularidad de haber sido escritos en Granada, a raíz de la terminación de sus estudios universitarios, y haberse publicado aquí también en la *Revista Meridional*, editada en 1862, en colaboración de un poeta antequerano admirador de D. Francisco.

Aunque entusiasta de los grandes filósofos alemanes, sobre todo de Kant y Hegel, no se dedicó al estudio a fondo de sus doctrinas hasta conocer la *Analítica* de Sanz del Río, divulgador entre nosotros de la filosofía de Krause. Era este un profesor poco conocido en su país, donde abundan los comentaristas modificadores y exaltadores de las doctrinas filosóficas de Fichte, Schelling y Hegel, los cuales, fuera aparte del gran pensador de Kœnigsberg, se agitan entre dos gigantes del pensamiento humano: Spinoza, descendiente de judíos hispanos, y Schopenhauer.

Por cierto, que la mayor parte de la fama de *Krause* la alcanzó, hasta en su patria, por efecto de las diatribas del elemento escolástico español, que, no atreviéndose con los grandes maestros del *panteísmo*, se ensañaba con el pálido comentarista hegeliano.

Dejando a un lado los tigres, los reaccionarios españoles se ensañaron con un lobezno, disfrazado aquí con una piel de

oveja: el alto sentido idealista de Sanz del Río.

El *panenteísmo*, el agua de Colonia de ultra Rin, promovió mayor escándalo que las crudezas de Büchner, y mereció iguales anatemas que el *darwinismo*; también la obra de Renan fué aquí más combatida que la de Strauss, aunque decían lo mismo.

Sin penetrar en las honduras de la filosofía alemana, hemos de reconocer que en ellas halló la nobilísima inteligencia de Giner fecundas derivaciones para las normas instructivas, y para fines de justicia y de moral universales.

Su labor en el libro y en la cátedra durante medio siglo es inconmensurable: los sacrificios y abnegaciones, pérdida de cátedras ganadas en oposición y persecuciones sufridas afrontando a los gobernantes son casi heroicos; pero vivió la vida de un *filósofo, de un amigo de la verdad*, a la manera de los grandes estoicos. Tal vez laboró en terrenos ingratos; acaso no tuvo en sus discípulos suficientes continuadores; algún arribista pudo anidarse en derredor suyo, pero él fué intachable; y cuando su labor gigantesca, condensada en sus obras y en 40 años del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, dé la vuelta al mundo, España reconocerá, como en Cervantes, en Servet, en Cajal y en otros muchos, que no había considerado *lo bastante al maestro máximo y al ciudadano ejemplarísimo*.

El tomo III de las obras completas de D. Francisco contiene capítulos de alto interés educativo, desarrollados en lenguaje castizo, elegante, a veces demasiado profundo, al menos para los que no estamos al tanto del *dialecto* filosófico. Por fortuna, frecuentemente el autor se pone al habla con el común de los mortales, en conceptos de alta moralidad y de insuperable belleza. En la definición del *Arte*, concreta las ideas en este párrafo lapidario.

Así, Kant es artista de pensamiento en la razón; Beethoven, artista de senti-

miento en el sonido; Wáshington, artista del derecho en la Sociedad; que todos tejen algún hilo primoroso de esa divina trama, y al hablar de las relaciones del cuerpo y el espíritu, ve en su enlace y en sus derivaciones las fuerzas desarrolladas en el escultor o el músico que vierten el ideal de su fantasía en el mármol o el sonido; el agricultor que sana, que enriquece y hermosea la tierra; el mecánico que hace brotar la vida de una ecuación matemática; el político que acierta a desenvolver lo sano y corregir lo vicioso en las instituciones sociales del Estado.

Al descender a los detalles de la revelación artística, tiene el autor ideas originalísimas desarrolladas en los capítulos sobre *Lo Cómico*—cuya acción destructura de vicios pone en relieve—sobre *La Poesía* en sus aspectos y formas variadas y sobre la *Retórica* y la *Literatura* de que formula programa completo.

Entre todos se destaca, por la originalidad, el capítulo sobre la *Música*, donde expone conceptos profundos y geniales.

Entre las conclusiones de su severa crítica destácase la condenación del servilismo artístico español a las normas de Francia, cuya acción divulgadora reconoce; pero cuyas facultades creadoras aminora. En un arrebató logístico, niega la grandeza de Hugo y de sus imitadores y todos los románticos.

Con justeza fustiga los excesos de la *cocoterie* francesa, cuyas modas envilecen al sexo débil en todas las latitudes; pero desconocer la sublimidad de *La Leyenda de los Siglos*—que es la historia condensada y embellecida por la inspiración—es de masiado. Los escritores franceses propagandistas de la *justicia social*, desde Rabelais hasta Zola, pasando por Voltaire, Juan Jacobo, Sué y tantos otros, sin olvidar a los inciclopedistas, han hecho más por la redención y el progreso de la Humanidad que todos los silogistas de la nebulosa Germania.

Claro es que aquellos juicios de juventud del gran pensador fueron rectificadas en su edad madura, y en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, que es el Código del renacimiento intelectual de España; en aquella labor abnegada de 30 años, sacrificados por un hombre en pro de la cultura de las generaciones venideras, se hace cuanto honor merecen a los pedagogos y escritores de Francia, cuyas normas educativas desea ver imitadas en España.

En los últimos capítulos, D. Francisco —a vuelta de algunos elogios entusiastas a Ruiz Aguilera y a Campoamor— de quienes cada día quedan menos recuerdos— saluda al astro naciente (en 1871), al comentar de la Epopeya nacional, el colosal Pérez Galdós, que entonces sólo había publicado con *La Fontana de Oro* algún episodio histórico.

* * *

Al tomo III de la obra seguirán otros, que la gente hispana tal vez no acoja con el respeto e interés que los intelectuales del mundo civilizado; pero algún día volverán comentados y traducidos, y los españoles regenerados *los estudiarán*.

* * *

He sido acaso el solo español de ideas avanzadas que en remota ocasión le combatiera. Claro está que aquella *pasada juvenil* no mermó mis respetos hacia su gran figura, como los *rifirrafes* que pueda tener con su hermano el ilustre y respetado Gildo no merman nuestra amistad. ¿Sobre qué versaron las divergencias de antaño? Sobre las formas de gobierno. Los filósofos alemanes igualan o sobreponen al representante de Odin y Thor a los representantes del pueblo. Allá se las compongan ellos.

Si en los famosos *Campos Elíseos* del mito pagano, Washington y Giner pudieran cambiar ideas, bien puede asegurarse que el gran hombre de Estado y el filósofo eximio estarían de acuerdo en multitud de cosas, y una de ellas sería *que las nacio-*

nes, para vivir en paz, necesitan prescindir de los reyes y gobernarse por sí mismas.

(*La Publicidad*, Granada, 18-VI-21.)

LIBROS RECIBIDOS

Instituto de Reformas Sociales.—*La huelga de los ferroviarios franceses (mayo de 1920) y la transformación del régimen de los ferrocarriles en Francia*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1921. Don. del Instituto.

Idem.—*Las condiciones de trabajo en la Rusia de los Soviets*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1921.—Don. de ídem.

Idem.—*Legislación del trabajo, 1919. Legislación. Proyectos de reforma*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1920.—Donativo de ídem.

Alfonso Vasconez (Pablo).—*Historia profana de Israel*.—Quito-Ecuador.—Editorial Artes Gráficas, 1921.—Don. del autor.

Ajuntament de Barcelona.—*Curs normal d'ensenyament domestic per as mestresses*.—Barcelona, Imp. Henrich.—Donativo del Ayuntamiento.

Bureau of Education.—*Publications available. Decembre, 1919*.—Washington, Government Printing Office, 1920.—Donativo del Bureau.

Real Sociedad Geográfica.—*Anuario de 1921*.—Madrid, Imp. del Patronato de Huérfanos, 1921.—Don. de la Sociedad.

Jentzer (Ketty).—*Juegos educativos al aire libre y en la casa. Traducción y prólogo de Jacobo Orellana*.—Madrid, F. Beltrán.—Don. del traductor.

Anglés (Mn. Higini).—*Catàleg dels manuscrits musicals de la Col. lecció Pedrell Anys 1918-1919*.—Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.—1921.—Don. del Institut.

Institut d'Estudis Catalans.—*Butlletí de la Biblioteca de Catalunya*.—Barcelona, Palau de la Diputació, 1920.—Don. de ídem.