

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XLII.

MADRID, 28 DE FEBRERO DE 1918.

NÚM. 695.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Fragmento, por *D. Francisco Giner*, pág. 33.—
La educación estética en las escuelas, por *M. A. Sluys*, pág. 34.—La escuela de detención, por *Doña Alicia Pestana*, pág. 38.—El problema de la investigación científica en España, por *Don Eduardo Hernández-Pacheco*, pág. 40.—Los recuerdos de infancia, por *D. José Mallart*, página 43.—Revistas de revistas: Francia: «Revue pédagogique», por *D. D. Barnés*, pág. 47.

ENCICLOPEDIA

Cartas literarias, por *D. Francisco Giner*, pág. 49.
Notas sobre la historia de la Psicología, por *Don Vicente Viqueira*, pág. 56.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: El pedagogo, por *D. Manuel García Morante* y *D. Fernando de los Ríos*, pág. 60.
Giner de los Ríos, por *D. Manuel Machado*, página 63.—Libros recibidos, pág. 64.

Francisco Giner de los Ríos.
18 de Febrero de 1915.

PEDAGOGÍA

FRAGMENTO (1)

por *D. Francisco Giner*.

Mientras no se despierte en las entrañas de nuestro pueblo y en las clases todas, en las familias, la juventud, los Gobiernos, el profesorado (que no es donde menos falta hace), la conciencia de que la

educación es una obra de severa responsabilidad, y no un asunto de declamaciones hipócritas, y de vulgaridades y lugares comunes, tiene escaso interés discutir cuáles sean los más urgentes problemas que en este orden debieran acometer los Gobiernos.

Cuando aquel tiempo llegue, nos avergonzaremos sinceramente, y no por pura retórica, como hoy, de esa deuda de la primera enseñanza, que, excepto los interesados, nadie toma aquí en serio, sino que todo el mundo, y por tanto el Gobierno, la mira con la más salvaje indiferencia; y después de avergonzarnos, la pagaremos, que es muy otra cosa. Acabaremos con la reglamentación administrativa, con los exámenes, oposiciones y demás resortes exteriores mecánicos y falsos de nuestro régimen actual; y nos recogeremos a pensar, con la grave preocupación que merece, en esa obra interna de nuestra educación nacional, y en cuán lejos al comienzo de ella estamos todavía, y comprendemos que es mucho menos lo que hay que reformar en la legislación que en los espíritus; y aprovecharemos más y más para ello el auxilio de otros pueblos menos infortunados, adonde, retórica y presunción aparte, tenemos que ir a aprender lo mucho que ignoramos; ¡pues aun lo propio, nos lo tienen ellos que enseñar!, incluso verdadero amor a nuestro fin y al trabajo formal, sincero y concienzudo en su devoción y servicio. Libre y dueño de sí mismo, renacerá este órgano social de la educación, que ni siquiera es hoy cuerpo sin alma, sino un

(1) Páginas escogidas del Fundador, en memoria del tercer aniversario de su muerte.

detritus atomístico y sentirá dentro de sí un principio de unidad y de paz entre todas las diversas tendencias sociales, escuelas, creencias, opiniones, que no será ya la mera tolerancia escéptica y al uso, ni la áspera resignación con que, a lo sumo, se sufren hoy unas a otras, tascando iracundas el freno, por no poder exterminarse; sino la convicción de la raíz común que a todas esas fuerzas sostiene, y de la necesaria cooperación de todos a esta obra nacional, tan delicada y compleja, ¡y para cuyas angustias, de cierto ninguna está de sobra!; cada una a su modo y por su camino, afirmará aquel elemento del ideal común que especialmente representa; y lo afirmará con vital entusiasmo; pero con leal modestia, humilde, pacífica, respetuosa, concorde y amistosa, para con las demás, iguales en dignidad, sin perder la conciencia de esa unidad cooperativa en la necesaria división social del trabajo.

Todo esto parece cosa lenta, ¿verdad?

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LAS ESCUELAS por el Prof. hon. A. Sluys.

1. La *educación estética* forma parte de la educación general, y particularmente de la educación moral, a la que está subordinada. Su objeto es despertar y desenvolver el sentimiento de lo bello por la acción del ambiente y por la práctica de ejercicios de dibujo, de canto, de lectura, de recitación, de gimnasia, etc., organizados de manera que hagan nacer emociones estéticas y corrijan en los alumnos un mal gusto natural o adquirido.

El arte en la escuela no es un objeto de enseñanza; no debe tender ni a iniciar a los alumnos en la técnica de las bellas artes, ni a enseñarles la historia del arte, debe además evitar que se caiga en el inconveniente del estetismo. La belleza no puede ser considerada como teniendo un fin en sí misma; en educación, está asociada a la vida familiar, escolar, social, a la utilidad, a la verdad, a la bondad, a la acción.

2. El *buen gusto* no puede formarse más que en contacto con las cosas bellas; nadie se deja influir, tanto como el niño por el medio; así, todo lo que le rodea debe estar dispuesto de modo que colabore a su educación moral y estética.

La vista de lo vulgar, de lo feo, pervierte el gusto, como la vista de la inmoralidad pervierte el corazón. No debe ponerse ante la vista de los alumnos más que obras hermosas, seleccionadas por personas de gusto; no se les hará leer más que buenos libros bien escritos; no cantarán más que coros y canciones irreprochables de fondo y de forma.

El maestro no recurrirá nunca, para hacer comprender la belleza, a la doble presentación de lo bello y de lo feo: la yuxtaposición de la obra maestra y del mamarracho sólo puede perjudicar a la educación estética de los niños que son demasiado jóvenes para hacer ventajosamente la comparación.

El personal vigilará con cuidado que no se expongan en la escuela estampas, anuncios, periódicos ilustrados, acuarelas, gráficos cualesquiera de dibujo incorrecto, de coloración chillona, o que representen escenas faltas de verdad, de verosimilitud, de belleza, o que sugieran ideas falsas, malos sentimientos; estas exhibiciones son perjudiciales a la cultura moral y estética de los niños.

3. Los *medios* propios para cultivar el sentimiento estético en la escuela son: las excursiones al campo, la visita a los monumentos, a los Museos y Exposiciones de arte, la arquitectura de la escuela, su decoración fija y su decoración variable, la imaginería escolar, las tarjetas postales, las revistas y los cuadernos ilustrados, las clases de lectura, de recitación, de dibujo, de canto, de gimnasia, de trabajos manuales, las fiestas escolares, la asistencia a audiciones musicales, a representaciones teatrales, las sesiones de proyecciones luminosas y de cinematografía, y, ocasionalmente, las lecciones de Historia y de Geografía, con presentación de estampas, y las lecciones de ciencias naturales.

4. *El método*.—El maestro se guarda-

rá de comentar ampliamente los paisajes, los sitios, los conjuntos decorativos, los cuadros, las estatuas, los monumentos, las estampas, etc., ante los cuales haya colocado a sus alumnos; la emoción estética resulta de la contemplación de la obra, no de su descripción verbal, menos todavía de los detalles de erudición. Dará, sin embargo, algunas noticias para hacer comprender la obra: nombre del artista, fecha, etc.

Para evitar la observación superficial, es útil hacer que los alumnos den oralmente una breve descripción de la obra que tienen ante la vista; se rectificará, en caso necesario, los errores de observación, se llamará la atención acerca de lo que no se haya observado.

El papel del maestro consiste, sobre todo, en escoger los objetos y en excitar el interés hacia las cosas artísticas (1).

No se hará del arte una materia de examen, ni una lección para aprender según textos o notas; pero se podrá sacar, a veces, partido muy útilmente para las lecciones de redacción, de observaciones de carácter estético hechas en clase (valiéndose de estampas) o en excursión.

Se tendrá en cuenta la edad de los alumnos, su grado de desarrollo general, en la elección de los medios de cultura estética. El niño no puede comprender más que los asuntos sencillos de composición y de factura; no se interesa por las obras de un simbolismo difícil de percibir.

Se evitará provocar la emoción estética cuando los alumnos están fatigados por una larga marcha, una lección de gimnasia o por los estudios: en estado de fatiga, el niño no puede observar nada con utilidad.

5. Durante las *excursiones escolares* es muy especialmente cuando el maestro encontrará ocasión de facilitar a los alumnos emociones estéticas; los alrededores

de la ciudad ofrecen sitios pintorescos admirables; la ciudad, conjuntos maravillosos, parques, plazas, monumentos, museos llenos de obras maestras. Los maestros, en el tiempo de los seis u ocho años de estudios primarios, pueden enseñar a sus alumnos a conocerlos, a apreciarlos, a gozar de estas riquezas artísticas que pertenecen a todos y que pueden servir tan poderosamente a la educación del pueblo. Llamando sin cesar la atención de los alumnos hacia estas bellezas de la naturaleza y hacia las obras de arte que forman parte del patrimonio de la nación, es como los maestros les enseñarán eficazmente a amarlas y a respetarlas, y contribuirán así a hacer desaparecer el vandalismo, la tendencia destructora de los niños, tan frecuentemente señalada y deplorada.

6. La *decoración movable* de las clases, de los patios de juego, de las salas de gimnasia, etc., debe someterse a ciertas reglas, para evitar faltas de adaptación y de gusto.

Las estampas decorativas deben ser apropiadas a la edad de los alumnos. Se dará preferencia a obras originales de una ejecución sincera y sencilla; a buenas reproducciones artísticas de las obras maestras consagradas de arte que puedan ser útilmente empleadas, como medios decorativos en las clases superiores. Vaciados de bajorrelieves, de estatuas y estatuillas son también recomendables, si se escogen con discernimiento.

Se tendrá cuidado de no recargar las paredes amontonando obras gráficas o plásticas.

Se debe subordinar las dimensiones de las obras decorativas a las de las salas en que se las coloca.

No se colocarán las estampas al azar, sino dispuestas simétricamente; se variará la disposición, se modificará la decoración periódicamente con cambios entre las clases y aun entre las escuelas.

Los marcos estarán en armonía con la forma y las dimensiones de los asuntos.

Se proveerá a cada objeto de arte de una leyenda explicativa: asunto, autor, fecha, procedencia, etc.

(1) El ejemplo que ha de seguirse es el de un aldeano, el padre del gran pintor Millet, que cuando se paseaba con su hijo, todavía niño, le decía: «Mira qué grande y qué hermoso es este árbol; mira cómo esta casa hace un hermoso efecto en este campo». Jorge Sand decía a su hija: «Respira, olfatea estas flores hermosas, huelen bien, no las olvides». Con sugerencias de este género es como se despierta la atención hacia la belleza de las cosas.

El maestro tratará de interesar a sus alumnos en los objetos expuestos, dándoles explicaciones sobrias.

Los mapas de Geografía, los cuadros murales de ciencias naturales, no son medios de cultura estética; no se los exhibirá de una manera permanente en las clases, no se los exhibirá más que cuando el maestro dé lección acerca de los asuntos que representan.

7. Se recomienda la *decoración floral* de los locales.

En las excursiones al campo, los alumnos, guiados por sus maestros, aprenderán a hacer ramos, coronas, guirnaldas de flores y de hojas de la flora silvestre; decorarán con ello la casa y la escuela. Se colocarán en las clases tiestos de flores en lugares apropiados. El maestro procurará llamar la atención de los alumnos acerca de los colores, de los matices, de las formas de las plantas ornamentales, acerca de la manera de disponerlas, etc....

8. Los maestros cuidarán de que las cubiertas ilustradas de los cuadernos sean bellas y representen asuntos interesantes. Los *grabados escolares* para distribuir a los alumnos deben ser bellos y útiles: los que estén mal dibujados o mal iluminados, o que representen asuntos que puedan dar ideas falsas o inspirar malos sentimientos, deben excluirse rigurosamente.

Las colecciones de *tarjetas postales* ilustradas serán seleccionadas según los mismos principios.

Los alumnos de una clase podrán colaborar útilmente en la confección de un *álbum* común de tarjetas postales, de estampas, de ilustraciones de todo género, a condición de que el maestro proceda con una rigurosa selección desde el punto de vista de la forma y del fondo. Estos álbumes se prestarán a los alumnos para que los examinen en sus casas. Podrán ser cambiados útilmente entre las clases o las escuelas.

9. *Los manuales y los libros* de la biblioteca escolar deben responder a condiciones estéticas, especialmente en lo que concierne a las ilustraciones. Hay que

distinguir entre la ilustración documental y la ilustración artística, que debe reunir las condiciones ya enunciadas de la imaginación escolar: sinceridad, sencillez, armonía.

10. *La enseñanza del dibujo* debe inspirarse en preocupaciones artísticas para la elección de modelos, de composiciones para la buena ejecución; es importante el uso del pincel para aprender a distinguir los colores, los matices, para armonizarlos y aplicarlos atinadamente.

Las exposiciones, en clase, de dibujos hermosos, de bellas acuarelas de los alumnos serán temporales.

11. *La enseñanza del canto* puede ejercer un gran influjo en la cultura estética, si se da bien. La elección de las piezas debe atender de preferencia a obras o a fragmentos de obras debidas a compositores de renombre; todo lo que es vulgar, debe excluirse. No se hará tampoco ejecutar trozos difíciles y largos que fatiguen a los niños, ni coros que no puedan comprender. Existen canciones populares antiguas que la escuela pueda hacer renacer, rejuveneciéndolas y modificando a veces su letra.

Las canciones aprendidas durante las lecciones especiales de música llegan a ser familiares por su repetición en diversas actividades escolares: entrada y salida, recreos, paseos, etc...

La escuela primaria continuará útilmente una práctica que se ha desenvuelto en los *jardines de infancia*: los *juegos estéticos* combinados con el canto y acompañados al piano. Estos juegos son escenas poetizadas de la vida; deben ser interesantes para los niños, cortas, variadas.

12. Al lado del canto, la *poesía* tiene su lugar marcado en la educación estética de los niños: los versos son una música que les agrada cuando expresan acciones que les interesan. Ellos muestran un gusto muy vivo por la audición y la recitación de pequeños poemas fáciles, bien rimados, que retienen cómodamente. Son más sensibles al ritmo que a la melodía. Se escogerán trozos que evoquen visiones pintorescas o que impresionen escenas de la vida infan-

til, de la vida sencilla, pequeños dramas verosímiles y comprensibles para ellos, fábulas, cuentos, historietas.

El maestro mismo los recitará antes de hacerlos aprender; el niño no comprende bien la poesía más que si la oye: la simple lectura del texto no le pone en comunión de ideas con el autor. Los dramas cortos serán recitados y acompañados de gestos. La recitación será correcta, inteligente y elegante; el gesto, natural y sobrio.

13. La *biblioteca* de la escuela estará provista de álbums de estampas, de libros ilustrados, de revistas en relación con el grado de desarrollo de los alumnos de cada clase. Las obras atenderán a la cultura intelectual y a la cultura estética. Por la lectura libre a domicilio, lectura dirigida e inspeccionada por el maestro, es como principalmente se hace la cultura de la imaginación, porque «no se domina la imaginación más que cuando se la ejercita» (1).

Al primer grado le convienen las historias en estampas o con leyendas breves.—Al segundo grado, cuentos verosímiles, leyendas, cuentos e historias sencillas, pero contadas de una manera viva, dramática.—Al tercer grado, narraciones históricas, relaciones de viajes, novelas de aventuras, obras de vulgarización científica.

El maestro organizará dos veces al mes sesiones de lectura: leerá, o hará leer por un buen lector, el principio de un libro interesante para hacer atractiva su lectura.

Se enterará con regularidad de las lecturas hechas a domicilio.

En el sexto año, hará conocer a los alumnos el camino de la biblioteca popular del distrito, a fin de que, después de los estudios primarios, continúen leyendo.

14. En las lecciones de *gimnasia*, la estética encontrará su aplicación en las actitudes correctas, en los movimientos ejecutados con gracia y con ritmo. No se hará cantar durante la ejecución de los ejercicios; pero podrán organizarse lecciones en que se haga alternar los ejercicios

gimnásticos y el canto, o haciendo acompañar los ejercicios por el piano.

15. El problema de *trabajos manuales* está concebido de manera que pueda servir eficazmente esta rama a la cultura artística de los alumnos. Se evitará, sin embargo, el exceso en materia decorativa; toda decoración de objeto útil debe justificarse por la forma y el uso de éste.

16. El curso de *historia natural* presentará con frecuencia ocasiones para llamar la atención de los alumnos acerca de la belleza de las formas, de los colores, de los matices de las plantas y de los animales, acerca del partido que el arte ha obtenido y puede siempre obtener de las formas naturales para la decoración. El maestro mostrará por la yuxtaposición de objetos naturales, plantas o animales, y de motivos decorativos derivados de las primeras, cómo han estilizado los grandes artistas las formas encontradas en la naturaleza.

17. La *historia nacional*, enseñada en el tercer grado, por medio de estampas, de proyecciones luminosas, de visitas a monumentos y museos, es una fuente de emociones estéticas por la contemplación de obras de arte características de las diversas épocas. Desde este punto de vista, nuestra historia es muy rica: al visitar con sus alumnos, desde el punto de vista del estudio de la historia, el Ayuntamiento, nuestra Gran Plaza, los demás monumentos de la ciudad, los Museos de Pintura y de Escultura, el Museo de Arte monumental, etcétera..., el maestro encontrará con frecuencia ocasiones de interesarles en las obras hermosas de nuestros grandes artistas.

Es de desear que la escuela posea una colección de estampas históricas y que los alumnos tengan un manual de historia artísticamente ilustrado.

18. Entre las estampas y las proyecciones luminosas para la enseñanza de la *Geografía*, se encontrará un cierto número que representen monumentos de arte, trajes, escenas de la vida corriente, sitios característicos de las regiones estudiadas.

La ciudad de Bruselas ha hecho compo-

(1) Mme. Necker de Saussure.

ner por artistas una serie de 22 grandes estampas en colores, que representan los sitios característicos del país: son medios excelentes para hacer conocer y amar la patria y para enseñar a verla en sus aspectos pintorescos tan variados (1).

19. Las *fiestas escolares* pueden ejercer un influjo favorable tanto en la cultura moral como en la cultura intelectual. Mas, para que sean eficaces, deben conservar el carácter familiar y sencillo de verdaderas fiestas de niños. Los alumnos mismos pueden encargarse de las partes esenciales mediante la ejecución de cantos, recitación de poesías, juegos estéticos, ejercicios gimnásticos. Estas pequeñas fiestas, a las cuales se invita a los padres, se organizan varias veces durante el año, sucesivamente y alternativamente para las clases del grado primero, segundo y tercero. La decoración especial del patio de juego, de la sala de gimnasia en que la fiesta se celebra debe ser el resultado de la colaboración de maestros y alumnos; los cursos de dibujo y de trabajos manuales contribuirán a ella con sus productos. Los programas serán ilustrados y escritos por los alumnos.

Algunas fiestas se dan fuera de la escuela: la Fiesta del Árbol, introducida hace varios años, es un tipo que sirve de modelo; las fiestas de la primavera, del verano, del otoño, del invierno, con excursiones al campo, para admirar la Naturaleza en sus diferentes aspectos, según las estaciones, son temas que se prestan a aplicaciones interesantes de la poesía y del canto.

Las conmemoraciones de acontecimientos históricos, tales como la Revolución de la independencia, la peregrinación nacional a la plaza de los Mártires, la proclamación de la Constitución, etc..., son ocasiones de fiestas escolares generales, en las cuales toman parte todas las escuelas y se organizan por la Administración municipal. Los maestros hacen comprender previamente su alcance mediante lecciones acerca de los acontecimientos que se conmemoran.

(1) Esta colección puede verse en el Museo Pedagógico Nacional de Madrid.

20. La *arquitectura de la escuela* y su *decoración fija* contribuyen también, mediante una acción prolongada, al cultivo del sentimiento de lo bello. El edificio escolar debe, ante todo, responder a condiciones higiénicas y a condiciones pedagógicas, y, además, a condiciones estéticas; el arquitecto debe armonizar la construcción con el medio en que está colocada y con el fin para que se ha edificado. Los adornos no justificados no pueden admitirse: la belleza es el esplendor de lo verdadero y de lo útil.

La decoración permanente de los locales debe inspirarse en el programa pedagógico. Los patios cubiertos, bien iluminados, serían útilmente decorados mediante grandes composiciones históricas, geográficas, arqueológicas. Se podría, como en Amberes y en Suecia, recurrir para este fin a los artistas, o utilizar las obras premiadas de los alumnos de la Academia de Bellas Artes y de la Escuela de Artes decorativas. Alrededor de las clases, frisos decorativos muy sencillos, le darían un aspecto agradable.

Los patios de recreo se adornarían con árboles y con plantas.

N. B. No puede exponerse en la escuela ninguna obra gráfica, a título de decoración, sin la aprobación previa de una Comisión especial nombrada por el Delegado de Instrucción pública.

LA ESCUELA DE DETENCIÓN

por la Prof. D.^a Alicia Pestana.

Los persistentes esfuerzos del «Protectorado del Niño Delincuente» no han logrado todavía su principal aspiración: la de dotar a la capital de España de una *Escuela de Detención*. Es posible que esta lamentable dificultad sea debida, en parte, a una cierta confusión entre lo que sea la Escuela de Detención y la Escuela de Reforma o Reformatorio.

Bien puede ser que personas llenas de compasión por el niño caído en las mallas de la red judicial, reserven su dinero para

otro objeto, en el supuesto de que Reformatorio, bueno o malo, ya lo hay en Alcalá de Henares.

Y, sin embargo, es fundamental la diferencia entre las dos instituciones.

A la Escuela de Reforma sólo van, a cumplir su pena, los niños ya condenados por los Tribunales. A la Escuela de Detención han de ir, siempre transitoriamente (hasta que se les dé el debido destino bajo escrupulosa vigilancia), aquellos otros que se encuentran bajo la acción de la justicia: los que tienen algún proceso pendiente, los que sufren prisión preventiva o correccional.

En España—descontada la acción, muy reducida, de algunas benéficas instituciones—todos estos niños permanecen encerrados en las prisiones comunes, con frecuencia obligados a odioso régimen de comunidad con los criminales adultos.

En Madrid, hasta hoy, se les ha tenido recluidos en la Cárcel Modelo, sujetos al régimen penitenciario de la *casa*.

¿Por qué, haciendo excepción en el mundo, siguen siendo las leyes españolas tan crueles para los niños? Hay que reconocer, por respeto a la verdad, que no toda esa crueldad proviene del espíritu de las leyes mismas. Quien permite que los niños ocupen todavía, desde los 11 años, las celdas de la Cárcel Modelo de Madrid, lo hace ilegalmente, y sólo apoyándose en la disculpa de que no hay otro sitio a donde llevarlos.

¿A quién corresponde, pues, la responsabilidad de hecho tan deplorable? Es responsabilidad colectiva, en la que tienen su parte las Autoridades judiciales y, por su indiferencia, la nación entera.

Yendo derechamente a la raíz de los hechos, la verdad obliga a decir que el niño que cometió un acto punible según las leyes, lo hizo casi siempre por falta de amparo. La Escuela de Detención—el *Detention Home* de los Estados Unidos—es el primer amparo ofrecido al niño que ha delinquido. No es intencionalmente un lugar de encierro. Es sólo un laboratorio, preparado para que en él se estudie científicamente *su caso*, buscando la ruta que po-

drá conducirlo a la situación de hombre útil y honrado.

En la cárcel, el rígido aislamiento celular sólo se interrumpe para una clase de primeras letras de problemático interés, o para el monótono paseo reglamentario obligado al siniestro silencio, tan contrario a la naturaleza de los niños, y siempre bajo el peso de terribles amenazas, no siendo quizás la mayor la de las implacables penas del Infierno.

En la Escuela de Detención todo es distinto. Aunque haya cometido un delito, y esté bajo la acción de la Justicia, el niño lleva su vida de niño. Allí nadie concibe que el contrariar, el torcer la naturaleza haga a la gente mejor, ni conduzca al arrepentimiento. Y nadie piensa tampoco en martirizarle inútilmente. Ni teórica ni prácticamente se tiene el decidido propósito de causarle sufrimiento.

No va allí el niño a que se le castigue; sólo a que se le ampare, a que se le purifique, a que se le haga justicia, investigando detalladamente, científicamente, las causas profundas de su delito, simple dato de un estado social defectuoso. Se le reconocen derechos de persona: el de asearse decorosamente, el de hablar mirando de frente, el de respirar aire libre y puro, el de ingerir comida sana y reconstituyente; ¡hasta se le reconoce el derecho de jugar! Todo al revés del sistema penitenciario, aún en vigor, contra los niños, de uno a otro extremo de España.

En la Escuela de Detención, el recluso nunca está ocioso. Asiste a clases de conocimientos generales, trabaja en el jardín, hace gimnasia y el canto coral, tan fortalecedor de sanas energías morales; y, con frecuencia, escucha de sus maestros, señaladamente del director de la escuela, aquellos consejos que, fuera de algún caso especial muy grave, todos los niños reciben con agrado, siempre que ocurran espontáneamente, a propósito de algo por ellos vivido y sentido y, sobre todo, si esas advertencias llevan el tono paternal, inconfundible, de un cariño sinceramente sentido.

Mientras en la Escuela se inicia esta obra

a la vez de prevención y de reparación, fuera, sus delegados van investigando minuciosamente todas aquellas condiciones de la vida del niño que le condujeron al delito. Y de esta doble labor, perfectamente combinada, es de donde saldrá el sumario que ha de facilitar al juez especial los fundamentales elementos de su juicio.

Pero—podrán decir aquí las gentes—¡si en España no existe juez especial, ni Tribunal especial, ni policía especial, ni nada privativo de semejante sistema, y, por el contrario, se sigue tratando a los niños delincuentes como criminales auténticos, sin ninguna diferencia esencial del tratamiento dado a los adultos!

¡Triste verdad esta!, pero no por ello motivo para que no vayamos, a toda prisa, al establecimiento de la Escuela de Detención. Donde todo se cae de puro viejo, hay que meter mano a la reconstrucción por algún lado. Y bien pudiera ocurrir que la Escuela de Detención trajera, como primer paso, alguna importante práctica transitoria: por ejemplo, que las causas que interesen a los menores de 15 años, se vieses completamente aparte de las de los adultos, en días y horas diferentes, y sin público. Esto sería ya un buen avance hacia aquella indispensable legislación especial que hoy favorece por todas partes al niño que incurrió en un delito punible según la ley.

Todo está por hacer en este terreno en España; pero lo más apremiante, sin duda, es dar vida al organismo que debe sustituir a la cárcel.

Que al menos no siga diciéndose en esta capital que, en efecto, la permanencia de los niños en aquel siniestro caserón de la Cárcel Modelo es ilegal, pero que *tienen que estar* a la fuerza allí, por la sencilla razón de que no hay otro sitio donde llevarlos.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN ESPAÑA
por el Prof. D. Eduardo Hernández-Pacheco,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

I

LA ORGANIZACIÓN

El Laboratorio de Investigaciones geológicas del Museo Nacional de Ciencias Naturales y su simbiosis con la Comisión de Investigaciones prehistóricas.—En un Congreso anterior, celebrado en Valladolid, tuve el honor de exponer en el discurso inaugural de la Sección de Ciencias Naturales, al tratar del «Estado actual de las investigaciones en España, respecto a Paleontología y Prehistoria», cómo se había llegado a constituir la *Comisión de Investigaciones prehistóricas*. Allí expuse también la labor que en el poco tiempo que llevaba funcionando habíamos realizado los que constituíamos la Comisión.

Ahora voy de nuevo a molestar vuestra atención, dándoos cuenta de cómo hemos empleado el tiempo de año y medio transcurrido desde el último Congreso, y de la labor que en Geología hemos realizado el grupo de obreros de la Ciencia que en los laboratorios del Museo Nacional de Ciencias Naturales trabajamos; pues creo que teniendo en cuenta la gran significancia de la Asociación para el Progreso de las Ciencias, donde periódicamente se congrega la intelectualidad científica de España, a nadie mejor que al Congreso debemos rendir cuentas de nuestra labor, ya que los aquí reunidos sois los representantes de la ciencia de nuestro país, por cuyo progreso científico todos laboramos.

Al exponer lo que hemos producido, no me guía tan sólo el deseo de dar a conocer lo recientemente publicado por mis compañeros de laboratorio y por mí en el tiempo que media entre la fecha del Congreso de Valladolid y el que celebramos ahora en la espléndida capital andaluza que nos alberga, sino que me permitiré molestar vuestra atención, exponiendo algo de la labor en marcha, y en este orden de ideas, someter

a vuestra consideración un avance de algunos estudios que personalmente estoy realizando, referentes a ciertos descubrimientos paleontológicos, tales como el de gigantes tortugas en el mioceno castellano, y también a un grupo de organismos fósiles representantes de la fauna más antigua que existe en España, fauna que tuvo la suerte de descubrir en la sierra de Córdoba.

Además de esta labor, puramente informativa, creo no estará fuera de lugar hacer algunas consideraciones de índole general respecto al problema de la investigación científica en nuestro país, ya que parece que en España avanzamos por este camino con mayor empuje que hasta ahora, quizás porque se van reuniendo fuerzas dispersas que antes laboraban aisladas, y porque, aunque no muchos, hay algunos más medios de trabajo, de los que antes carecíamos.

Las investigaciones geológicas a que me voy a referir han sido realizadas en el Museo Nacional de Ciencias Naturales, que tan excelentes servicios presta para la cultura del país y el prestigio de España en el extranjero.

Al formar parte este Centro del Instituto Nacional de Ciencias, y pasar a depender directamente de la «Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas», se establecieron, a título de ensayo, varios cursos de Investigación en diversas ramas de las Ciencias Naturales, que, aunque evolucionaron de distinto modo, bien pronto se transformaron en núcleos de investigación científica y dieron, con sus publicaciones, origen a las series de trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales, bien conocidos de los especialistas, favorablemente comentados por publicaciones y revistas análogas, y apreciados y solicitados por Institutos extranjeros.

La citada Junta me hizo el honor de encomendarme la organización y dirección del núcleo destinado a investigaciones geológicas en España, misión que llevé a cabo, solicitando en primer término la cooperación del profesor Fernández Navarro, cuya

competencia en la ciencia geológica es de sobra conocida, y posteriormente, la del profesor Hugo Obermaier, de renombre en el mundo científico internacional, que con nosotros labora también en la Comisión de Investigaciones prehistóricas, según es bien sabido.

Así constituimos lo que pudiéramos llamar la plana mayor del laboratorio, encargada de dos misiones fundamentales: 1.^a, realizar labor de seminario, para crear investigadores de la ciencia geológica en España; 2.^a, publicación de Memorias respecto a Geología, cuyo conjunto constituye la serie geológica de los trabajos del Museo.

Hay que advertir que entre el personal de los Laboratorios de Investigaciones geológicas y el de la Comisión de Investigaciones prehistóricas existe, en general, una íntima compenetración, no tan sólo porque algunos formamos parte y laboramos en ambos Centros, sino teniendo en cuenta que no es posible separar, en gran número de casos, métodos de investigación que requieren idéntico material de trabajo y acudir a las mismas fuentes de conocimiento, por lo cual, colecciones de estudio y biblioteca son comunes. Otra cosa, hubiera sido una duplicidad de material científico innecesaria.

Está esto así organizado, porque la prehistoria, y en especial la de los tiempos paleolíticos, es una ciencia puramente geológica y paleontológica. Únicamente pudiérase establecer separación entre ambos Centros, si unos de los investigadores, de los que en ellos laboramos, estudiáramos tan sólo la Geología de los tiempos anteriores al Cuaternario, y otros, la Protohistoria, o sea el desarrollo de la humanidad a partir de los tiempos neolíticos. Pero se da el caso que la abundancia de restos de las civilizaciones de la humanidad primitiva están en tan gran cantidad en los yacimientos y cavernas de la Península, que todos prestamos atención a los problemas prehistóricos, que son de índole, a la vez, arqueológica, paleontológica y geológica. Por esto hemos creído conveniente coordinar los esfuerzos de ambos Centros

para la resolución de tan interesantes problemas.

Hay, por lo tanto, en nuestros laboratorios un punto de convergencia en el estudio, al cual dirigimos nuestros esfuerzos varios de los que en otros terrenos de la ciencia laboramos en especialidades alejadas entre sí, independientes: unos, en las ciencias propiamente geológicas, como la Mineralogía, Petrografía, Geografía física, Estratigrafía y Paleontología; otros, en la Prehistoria y Protohistoria.

Por otra parte, no somos en tan gran número los investigadores y tan abundantes los medios de trabajo de que disponemos en España, que podamos por el momento pensar en una extrema diversificación de centros que estarían al presente tan deficientemente dotados, que resultarían escasamente productivos. Abrigamos la esperanza de que si el movimiento científico iniciado no se detiene, llegará pronto un momento en que sea necesaria tal diversificación. Por el momento creemos que la asociación entre centros tan afines como los dos a que me acabo de referir, es en extremo conveniente, por el beneficio recíproco que a ambos reporta la simbiosis que entre ellos existe.

Los centros a que me vengo refiriendo están abiertos a todos los investigadores. Toda persona que por sus conocimientos está en condiciones de investigar en las ciencias geológica o prehistórica tiene a su disposición los laboratorios donde trabajamos, cuantos medios en ellos existen y las páginas de sus publicaciones. Así colaboran en la obra que realizamos personas de gran prestigio en el mundo científico, como puede comprobarse al recorrer la lista de autores de las Memorias y trabajos hasta el presente publicados.

Un hecho que constituye un consolador rayo luminoso de paz y confraternidad en esta tenebrosa noche de odios y desquiciamiento de los vínculos del amor en que la cruel y furiosa guerra ha sumido a la humanidad, es que nuestros laboratorios son quizá los únicos del mundo donde laboran en un medio de calma y de neutralidad sabios eminentes de los diversos pueblos en

guerra, a quienes la hecatombe sorprendió en nuestro país.

El ilustre profesor de Baviera, Obermaier, y su sabio discípulo el alsaciano Wernert, laboran y publican constantemente en nuestros laboratorios; el distinguido profesor polaco Frankowski nos tiene entregada una Memoria acerca de *Los hórreos de España y Portugal y su origen prehistórico*, y el joven y cultísimo francés Lantier, agregado a la Embajada de Francia, nos dejó, días antes de partir recientemente para incorporarse de nuevo a las banderas de su país, una interesante Memoria, que constituye el número 15 de nuestra serie prehistórica, titulada *El santuario ibérico de Castellar de Santisteban*, al cual pone prólogo un sabio francés bien conocido en España, M. Pierre Paris.

En esta ocasión, donde está reunida la intelectualidad española, yo quiero, creyendo interpretar el sentir de los aquí congregados, dar a todos estos extranjeros nuestras gracias por el concurso de su saber, prestado a la Ciencia española, y expresarles nuestro deseo de que cuando acabe esta hecatombe en que arde el mundo y regresen a sus países, dediquen en la paz de sus laboratorios y de sus cátedras un recuerdo a esta España, que los acogió con nobleza y lealtad, y piensen que en ella quedan hombres, sus hermanos en la Ciencia, que cifran sus anhelos y sus esperanzas en marchar unidos con los sabios de los demás países por el camino de la paz, de la civilización y de la cultura.

Resultado del concurso de tan buenos elementos, propios y extraños, es que las investigaciones se multiplican y avanza rápidamente el esclarecimiento de los problemas de la Geología y de la Prehistoria españolas.

Pero el fin principal a que atendemos es a crear investigadores mediante la labor llamada de seminario, y en este respecto tampoco podemos quejarnos de los resultados, pues desde que comenzamos a laborar acudieron y trabajaron con constancia, fe y entusiasmo elementos jóvenes, procedentes de distintas Facultades y Escuelas, deseosos de imponerse en los procedimien-

tos de la investigación científica, en la que pronto laboraron, y cuyas publicaciones dan la prueba de lo mucho que puede esperarse de sus autores, algunos de los cuales son hoy distinguidos profesores, y a quienes no guió, al emprender el camino de la investigación científica, otro fin que el amor a la Ciencia y al trabajo.

(Continuará.)

LOS RECUERDOS DE INFANCIA

por D. José Mallart.

Todos hemos vuelto la vista hacia los primeros tiempos de nuestra existencia en algún arrebató sentimental.

Los que se ocupan de cuestiones de educación habrán, sin duda, evocado alguna vez su vida infantil, para tratar de conocer el estado del niño actual por el recuerdo que tienen de *su propio niño*. Muy provechosa puede ser, para padres y maestros, esta retrospectión; pero un individuo solo o varios individuos que lo intenten aislados entre sí, descubrirán muy pocos secretos de la vida infantil. Se dista mucho de tener probabilidades suficientes para poder afirmar que lo que creemos ver en nosotros mismos, en una determinada edad, tenga que existir en otro individuo de la misma edad.

Para que los resultados de una retrospectión tengan algún valor científico, precisa un acopio de datos de gran número de personas, y entonces, operando con estos datos juntos, se puede inducir alguna ley, o cuando menos alguna hipótesis, que pueda servir de andamio para la construcción de la ley.

Esto se intentó en la *Ecole des Sciences de l'éducation*, de Ginebra, en el semestre de verano de 1916, bajo la dirección del profesor Bovet (1).

Cada alumno, por su parte, escribió y explicó sus más antiguos recuerdos, fijan-

do en lo posible la edad a que se remontan. Lo mismo se hizo con las personas de nuestras relaciones, procurando recoger todos los antecedentes que pudieran contribuir al esclarecimiento de los hechos (rasgos personales, inclinaciones, preocupaciones). Además, buscamos los primeros recuerdos citados en las autobiografías de algunos escritores, como Tolstoy, Spitteler, Edmond Gosse, Michelet, Graty.

Lo primero que nos saltó a la vista fué la escasez de recuerdos de infancia. Encontramos varios casos de recuerdos que han salido a la superficie después de haber permanecido durante muchos años olvidados. A consecuencia de un sueño, una alumna readquirió la imagen de un tío suyo, muerto cuando ella tenía cinco años. Los rasgos fisonómicos, que no se le habían aparecido en las frecuentes evocaciones familiares, tuvieron necesidad del estado de sueño, de una sacudida del subconsciente, para volver a entrar en el dominio de la consciencia. Durante la lectura de un pasaje de una autobiografía de Gosse (1), otra alumna vió de nuevo el caserío donde ella pasó el período de lactancia, borrado de su memoria por mucho tiempo.

Hechos de este orden nos ayudaron a interpretar el porqué tenemos tan pocos recuerdos de nuestra primera infancia. Recordamos lo que hemos asociado a otras cosas, como para formar una cadena de recuerdos.

En la primera infancia, las cosas se presentan de una manera discontinua y como independientes unas de otras. El rorro no ve entre lo que experimenta sucesivamente, relaciones capaces para establecer asociaciones; porque vive de lo presente, sin preocuparse del porvenir ni del pasado. De modo que las huellas que hayan podido dejar las sensaciones se borran con mucha facilidad, toda vez que la corriente de la conciencia no cuida de renovarlas, estableciendo nuevas relaciones.

1893, y el de Dumesnil, «Le premier souvenir». *Bulletin de la Société libre pour l'étude de l'enfant*, 1903, que se encuentran en el Museo Pedagógico de Madrid.

(1) Edmond Gosse, *Père et fils*.

(1) Se han hecho con anterioridad algunos trabajos en este sentido, entre ellos el de Henri, «Enquête sur les premiers souvenirs», *Année psychologique*,

Vemos que los recuerdos más antiguos son aquellos que se relacionan con cosas frecuentemente mencionadas en el seno de la familia. Algunos de ellos no eran tales recuerdos, sino subjetivación de cosas que se habían oído contar.

Lo que choca en muchos de los recuerdos es el carácter simbólico que parecen tener. En algunos de ellos, sólo la teoría de Freud puede sacarnos de apuros.

El primer recuerdo de Tolstoy se refiere al sufrimiento que le producía el estar fajado en la cuna. En su edad adulta, el gran literato ruso ha tenido siempre la preocupación por la libertad.

Según Freud, los primeros recuerdos no se presentan a la memoria del adulto, porque han tenido en la edad o en el momento a que hacen referencia, un interés especial que ya pasó. Este interés es actual, y, si permanecen claros en el individuo adulto, es porque éste se encuentra en un estado afectivo tal, que hace vibrar la nota lejana al unísono. De ahí que las más veces el recuerdo antiguo se presenta como un símbolo de una característica o de una preocupación dominante en la vida presente.

A menudo el recuerdo es modificado según las conveniencias actuales, sin que el sujeto se dé cuenta en manera alguna.

Cada cual saca del hecho más sencillo un fruto peculiar a su modo de ser; la nota tiene que acentuarse forzosamente tratándose de hechos de la infancia, donde cabe la interpretación del hecho por el niño y la interpretación de esta interpretación, por el adulto.

No obstante, los psicólogos que siguen de más o menos cerca las doctrinas de Freud, conceden un gran valor moral para el individuo a los recuerdos de infancia, sean auténticos, alterados o apócrifos. Sirven para fortificar la confianza en sí mismo en lo tocante a las aptitudes y disposiciones personales manifiestas en el recuerdo, o bien para justificar ciertas inferioridades o ciertos fracasos en la vida.

Ricardo Wagner cuenta en su autobiografía, que, en su infancia, oyó a su abuelo preguntarse si el chico tenía talento musical. Este recuerdo se ha interpretado por

algún psicólogo como habiendo sido elaborado o mantenido durante el tiempo en que Wagner era aún desconocido por sus aptitudes musicales; tenía por objeto convencerle de que iba por buen camino y estimularle en su carrera.

En las crisis de la adolescencia y de la juventud, sobre todo, la evocación de ciertos recuerdos de la primera edad puede salvar de verdaderas catástrofes morales, de la misma manera que la evocación de ciertos otros puede precipitar en ellas. ¿Cómo podría intervenir en estas crisis, exaltando determinados recuerdos buenos y amortiguando los que son un estorbo para el desarrollo normal del individuo?

Muchos de los primeros recuerdos, parecen a simple vista no desempeñar ninguna función en el estado actual del individuo, existiendo en la conciencia por puro azar de memorización. Hacen referencia a cosas escuetamente objetivas, se presentan fragmentariamente, encerrados en un marco, fuera del cual existe un vacío completo, con ciertos detalles—sobre todo visuales—que escaparían en la edad adulta. Psicoanalizados convenientemente también revelan que su presencia obedece a algo que influye sobre el sujeto desde el dominio de lo subconsciente.

La antigüedad del primer recuerdo oscila mucho según los individuos. En la mayoría se remonta a la edad de cuatro años. Algunos lo han hecho llegar a un año de edad; otros no van más allá de ocho y siete años. Al primer recuerdo siguen unos cuantos más, distanciados unos de otros por el lugar y el tiempo. Después de este período, más o menos largo, empieza la cadena de recuerdos.

Aquí ya empiezan los recuerdos a estar impregnados de elementos afectivos y a revelar conciencia de la personalidad. El comienzo de la cadena parece coincidir con una crisis producida por una oposición: resistencia o comparaciones con seres semejantes, sentimiento de una injusticia, momento de indecisión, lucha contra un obstáculo físico que se personifica, etc. En estos estados tiene que existir o tiene que despertarse la conciencia de la personali-

dad. El paso súbito hacia una riqueza de recuerdos y la presencia de elementos afectivos, indican claramente la importancia que tienen estos choques y, por lo tanto, la atención que merece el momento en que se adquiere conciencia de la personalidad. El individuo tiene que *colocarse en el mundo*, establece su primera relación entre él y los demás.

La influencia que este primer paso puede tener sobre el carácter del individuo no ha de ser pequeña. Spitteler, el poeta suizo, dice: «Si alguien me preguntase en qué momento de mi vida he sido *yo mismo* en el más alto grado, qué *yo* ha estado más cerca de mi *yo* verdadero en las diversas edades de mi vida, cuál reconocería, si pudiese escoger, respondería: el *yo* de mi primera infancia.» Esto debería estudiarse con sumo cuidado.

El método retrospectivo, por el cual las personas de un determinado carácter, de determinadas tendencias, hicieran memoria de los primeros choques que despertaron la conciencia de su personalidad, prestaría grandes servicios.

Pensemos un momento en lo que significaría para el educador el poder provocar ciertas reacciones en individuos de tal o cual índole, para conseguir tales o cuales caracteres y tendencias, empezando en el momento en que la eficacia parece ser mayor.

Por otra parte, un estudio serio de estos fenómenos del comienzo de la conciencia podría procurar un *test* utilísimo para el psicodiagnóstico en los individuos de cualquier edad.

Característica general que encontramos en los recuerdos analizados es la tendencia del niño a personificar las cosas, a no saber distinguir las cosas inanimadas de las animadas, a poner, por decirlo así, un alma en las cosas. Esto nos lleva a considerar el parentesco que existe entre la manera de ser del espíritu infantil y el de las sociedades primitivas. Los juegos de los niños tienen numerosos puntos de contacto con las preocupaciones, ritos y costumbres de los pueblos salvajes. La imaginación desempeña un papel importante en

ambas actividades, y su influencia hace mover constantemente al niño entre el sueño y la realidad.

Según parece, el niño sobrepone la imaginación, el sueño, a la realidad, cuando sus verdaderas necesidades no pueden ser satisfechas por ésta. Desde los juegos, a las inquietudes deliciosas y melancolías agradables que se encuentran con frecuencia, el niño se deja llevar por los sueños, porque así anda *a sus anchas*. Pero si el niño tiene que buscar en la imaginación cosas que la realidad no puede darle, hay que estar alerta contra un camino de ficción que pudiera ser funesto. Es una corriente que no podremos hacer desaparecer; pero que sí podremos analizar y dirigir, y hasta, seguramente, que podremos utilizar para la educación.

El estudio detenido de estos fenómenos de animismo, de simbolismo, de ficción, podría ayudarnos grandemente a resolver muchos problemas relativos a la educación del sentimiento. A la cabeza de ellos está el religioso.

Este problema no puede resolverse por medio de un dogma o de una opinión. Hay que prescindir, tratándose de educación, de si la religión corresponde a una verdad objetiva o no. Lo que hay que ver es si conviene servirnos de ella en una determinada época para ejercer una función en el desenvolvimiento. Si mientras una niña tiene su muñeca en brazos para adormecerla, se entromete un extraño para hacer desistir de su intento a la niña, alegando la falta de realidad objetiva, diremos seguramente que este extraño no ha sido nunca niño. Al educador no le importa que en el juego los niños se engañen a sabiendas, y que en la religión tengan o no conciencia de engaño alguno. Lo que le importa es ver si el interés que existe en el niño tiene un valor biológico positivo o negativo. Si lo tiene positivo, ¿cómo explotarlo, qué actividades son más apropiadas para que produzca el mayor rendimiento en provecho del individuo? Si es lo contrario, ¿cómo suprimirlo, o, mejor, cómo trasformarlo en otro interés que tenga valor positivo, o también, cómo abandonarlo a la acción de

un medio ambiente que favorezca la sustitución conveniente?

De todos modos, la presencia de un interés indica la existencia de una energía puesta en acción. Y esta acción tiene que producirse en una u otra forma.

Los intereses evolucionan de tal manera, que, a veces, lo que parece actualmente perjudicial para el individuo, en una edad posterior se manifiesta transformado en actividad altamente saludable, y viceversa. El educador debe conocer las fases por que pasan los intereses para que pueda dirigir la proyección de la energía del niño, sin producir soluciones de continuidad que podrían ocasionar derrames de importancia.

Los estudios hechos sobre la adolescencia muestran con qué facilidad en esta edad de agitación sexual este instinto se expresa en extremada inclinación religiosa, o en ferviente amistad para con determinados compañeros del mismo sexo, o en preocupación social o filosófica, cuando encuentra condiciones favorables para manifestarse de este modo.

Y a veces, la inclinación es tan fuerte, que se convierte en el móvil principal de la vida. La mayoría de los suicidios de niños proviene de un truncamiento producido violentamente en el interés eje.

Este interés eje, preséntese en una u otra forma, lo encontramos en todas las edades más o menos envuelto de elementos imaginativos. En la edad a que se refieren nuestros primeros recuerdos, lo encontramos bajo la forma de ficción, característica del juego. En la edad adulta se presenta principalmente en el arte y la religión. Ambos son productos del espíritu que vuela. Su función es dar libre curso a las tendencias que no satisface la vida cotidiana. Es la misma ficción de la infancia y de la adolescencia, y que hemos encontrado actuando en los recuerdos de infancia, unas veces manteniéndolos claros y otras añadiéndoles elementos que carecen de realidad objetiva.

Es un *autoengaño* que existe en todas las edades con más o menos intensidad y en una u otra forma. Mantiene en el hom-

bre algo de niño, que le aparta de la monotonía o de la triste realidad de la vida. Todo el mundo de los grandes ideales es, sin duda, debido a esta función de la ficción sublimizada que proporciona al hombre una realidad exterior que esta vida miserable no puede darle y que sus aspiraciones íntimas reclaman. La existencia de esta función es indispensable para que puedan realizarse obras que requieran algún gasto de energía, y no tengan un fin inmediato egoísta y mezquino. La moralidad, el afán por la ciencia, la producción artística, los ideales sociales, el amor, la religiosidad, todo lo más refinado de la vida humana, no puede existir sin que ella actúe más o menos. ¡Es la misma función que encontramos actuando en la primera edad presidiendo el juego y ofreciendo la nota pintoresca de los primeros recuerdos!

Tendría que proseguirse el trabajo con más individuos, y ver si se puede llegar a formular alguna ley de memorización y ahondar más en el contenido del alma infantil. En segundo lugar, hay que ver hasta qué punto la evocación de los primeros recuerdos puede contribuir al trazado del perfil psicológico del individuo, ya que la existencia de determinados elementos en los recuerdos indica la persistencia en el individuo de ciertos otros elementos que tienen con aquéllos muy estrecha relación. Además, tendrían que examinarse gran número de autobiografías completas, para ver si podría prestarse una ayuda al estudio de la evolución de los sentimientos, al estudio de las reacciones que orientan la personalidad en uno u otro sentido.

¿Qué sacamos definitivamente de nuestro estudio? Poca cosa, si como poco se considera el trazado de un programa para otros estudios. Siempre una exploración hace ver la necesidad de otras exploraciones. Las ciencias de la educación, terreno casi virgen, necesitan continuadas exploraciones.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

DICIEMBRE

La Instrucción pública y la guerra en Inglaterra, por C. Cestre.—Uno de los cambios profundos y permanentes que la guerra ha producido entre los ingleses, es la nueva actitud de todo el país respecto de los problemas de la instrucción, de la educación física y moral y de la difusión de los conocimientos técnicos y científicos. El movimiento de opinión es general y se manifiesta por todos los medios de difusión. Se ha visto a los profesores de las viejas Universidades aristocráticas, a los «Principales» de los antiguos colegios de Oxford y de Cambridge, presidir Congresos de maestros, significando por su presencia y por el tono de sus discursos que la instrucción nacional ha llegado a ser un objeto general de preocupación. Industriales y comerciantes muestran la necesidad de empleados más instruidos y más capaces de abrazar las ideas generales de su profesión. Los Trade-Union en sus Congresos han abordado el problema de la reforma de la Instrucción pública y han nombrado un Comité de estudios. En la Conferencia común de los obreros y los patronos se han puesto de acuerdo sobre los principios fundamentales de las mejoras urgentes que debía emprender el Gobierno. También los periódicos dedican gran atención y espacio a estos problemas, elevando su voz al Poder central. Inglaterra, bajo la presión de las necesidades de la guerra y de la futura posible competencia, ha comprendido la necesidad de un desenvolvimiento intelectual en todas las clases de la población y el deber del Estado frente a la instrucción pública. Respondiendo a este movimiento, el Gabinete de Lloyd George se ha asegurado el concurso de un hombre eminente como historiador y como especialista en las cuestiones de enseñanza, con el fin de dar el último impulso a la corriente de ideas ya en marcha y de pre-

sentar al Parlamento las primeras medidas de reconstrucción que deban inaugurar la gran reforma. Mr. Fisher, vicescanciller de la Universidad de Sheffield (una de las jóvenes Universidades democráticas creadas en el último cuarto del siglo XIX) es uno de esos técnicos que Lloyd George no ha vacilado en llamar fuera del Parlamento para ponerlo al frente de un departamento ministerial, tanto para la dirección de la guerra como para la preparación del día siguiente. Mr. Fisher ha echado ya las bases de la reforma de la instrucción primaria en dos grandes discursos, seguidos de una proposición de ley que podrá ponerse en vigor al día siguiente de la paz.—Al mismo tiempo, las Universidades, por propia iniciativa, han introducido, en los métodos y programas de la Enseñanza superior, modificaciones sintomáticas de los tiempos actuales. En los dos extremos del sistema de la enseñanza del Reino Unido, la reforma está en gestación. Quedará por abordar la reconstrucción de la segunda enseñanza y de la enseñanza técnica; pero la preparación de esta reforma no está tan avanzada.—El gran discurso—programa de Mr. Fisher—el 19 de Abril último, ha sido el resultado de una campaña de propaganda en favor de las reformas escolares. Ha sido completado por una exposición de motivos el 12 de Agosto. El conjunto de estas declaraciones permite presentar la nueva doctrina oficial inglesa, adoptada por el Gobierno, sostenida por la opinión pública y destinada a modificar profundamente la legislación escolar.—La nueva doctrina se apoya en un principio de poco relieve hasta ahora en las instituciones británicas: el principio de igualdad, siempre secundario en Inglaterra, respecto del ideal de libertad. La divisa inglesa más generalizada era: armonía en la diversidad. Su espíritu realista admitía que por estas diferencias y esta diversidad, la sociedad estaba más próxima a la complejidad de la naturaleza. La resignación del pueblo inglés a las desigualdades económicas y culturales ha ido desapareciendo rápidamente en el siglo XIX. Las reivindicaciones sociales han llegado a ser ásperas, y a veces

violentas. El pueblo inglés, mucho tiempo refractario al idealismo especulativo, es cada vez más accesible a la claridad de las ideas y a la fuerza de atracción de los principios. Este cambio, muy marcado en el dominio político y social, no alcanzó sino tardíamente al dominio de la educación. Es innegable que la resonancia del cataclismo ha estimulado en el pueblo inglés el espíritu democrático. El servicio militar es una gran escuela de sentimientos democráticos. Los obreros, por otra parte, al frente de la fábrica, han alcanzado conciencia de su importancia y de las cualidades insospechadas que dormían en ellos —Inglaterra ha podido hacer frente a las circunstancias, porque ha tenido Ingenieros y químicos, hombres de negocios y de acción, jefes, militares y políticos, y, también, porque sus marinos, sus soldados y sus obreros han sabido despertar en sí mismos, con la bravura y la tenacidad, las cualidades de inteligencia, de adaptabilidad y la fecundidad en recursos. Las reformas de 1870 y 1902, de la enseñanza primaria, por insuficiente que fueran, habían dado ya sus frutos.—Por otra parte, el principio de la intervención del Estado en la enseñanza primaria se ha ido extendiendo y ahondando cada vez más en Inglaterra. En el proyecto de ley presentado por Fisher, las escuelas conservarán su diversidad y su independencia; ve en esta diversidad la ventaja de adaptar los programas a las necesidades de las regiones, a las tradiciones de las provincias y a las condiciones diferentes de la vida urbana o rural. Las reformas se referirán a la cualidad de la enseñanza y a la extensión de la obligación escolar. En cuanto a esto, el ministro propone que la *edad mínima* a que se permitirá abandonar la escuela será fijada a los *catorce años*. Se dictarán medidas para que los últimos años de la escuela sean tan provechosos como sea posible para los niños de espíritu ágil y desenvuelto. Más tarde se les abrirá, mediante becas, el ingreso en la segunda enseñanza. Por el momento, serán creadas secciones superiores en las escuelas. No basta garantizar a los hijos del pueblo la

salud y un *mínimum* de instrucción. Es preciso que durante el período difícil, de los 14 a los 18 años, a la edad del aprendizaje o de las ocupaciones perentorias que preceden al ingreso en el taller, no se pierdan los conocimientos adquiridos, sino que más bien se aumenten y proporcionen al individuo un valor intelectual y moral siempre progresivo. He aquí lo que a este propósito dice Fisher: «Llego al artículo más nuevo y más importante del Bill. Nos proponemos que todo adolescente de los dos sexos, que no se encuentre en la obligación de frecuentar la escuela primaria, sea obligado a seguir la enseñanza post-escolar establecida por las autoridades locales en el distrito en que habite, durante 320 horas por año; es decir: el equivalente de ocho horas por semana durante 40 semanas... Adoptaremos medidas para que todos los que no han hecho estudios completos hasta los 16 años, reciban hasta los 18 años la enseñanza parcial de los cursos post-escolares creados por las autoridades locales del distrito o establecidos por los industriales en sus fábricas. No queremos desanimar los esfuerzos voluntarios; por el contrario, creemos que sólo ventajas puede haber en que los patronos reconozcan el deber de instrucción que tienen respecto de sus empleados. Esperamos que se creen un gran número de cursos post-escolares por los patronos en sus mismos locales. De un modo o de otro, es preciso que la enseñanza post-escolar exista en todos los países para el período de la adolescencia». Una parte de esta enseñanza deberá ser consagrada a la educación física.—Se espera que la crisis de colocación industrial que se producirá a la vuelta de los obreros soldados, será en parte atenuada por el reingreso en la escuela, completo o parcial, de los niños o de los adolescentes actualmente ocupados en los talleres, las granjas o las minas.

Los proyectos de los candidatos al bachillerato, para después de la guerra, por G. Dottin.—En la Academia de Rennes, en la última sesión del bachillerato, entre los tres temas de composición francesa propuestos a los candidatos, en-

tre un texto de La Bruyère y una frase de Bossuet, figuraba la pregunta: *¿Qué profesión escogeréis después de la guerra?* Puede resumir las aspiraciones de la próxima generación, tales como se revelan en esta encuesta, la contestación del alumno R..., futuro ingeniero: «Levantar un puente de un arco entre dos montes», me llena de admiración y de entusiasmo... El navío que cruza las aguas me produce una emoción semejante; porque, en efecto, es más emoción que admiración lo que estas maravillas despiertan en mí... Pero la carrera de ingeniero parece consagrarse solamente a la lucha material, al desenvolvimiento físico de la nación más bien que al progreso moral del alma de la patria. No es así, pues, en otro caso, renunciaría a ella. El primer deber impuesto al hombre será, al día siguiente de la guerra, rehacer las ruinas materiales; pero se impone otro de igual urgencia: rehacer las ruinas morales. La ruina moral es una consecuencia inevitable de las guerras. Y, aunque fielmente consagrado a mi tarea de ingeniero, puedo y quiero tomar parte también en la elevación moral de mi patria. Hay también una lucha en la que puedo tomar un papel activo. Sin duda que el primer lugar está reservado al pensador que se constituye en apóstol de la razón y del honor, al profesor, que modela el alma nueva de la juventud. Pero es un error fatal el creer que no debemos todos tomar parte en la labor».

La composición francesa en la Escuela normal, por Roger Pillet. — Son notas de un maestro. He aquí algunas de las ideas directoras que el Sr. Pillet ha deducido de su práctica docente: 1. El pensamiento y su expresión están íntimamente ligados. Frecuentemente se precisan al mismo tiempo. El uno y la otra progresan simultáneamente desde la confusión y la generalidad, a la claridad y a la precisión. 2. El trabajo del estilo puede aclarar el pensamiento, como la meditación puede embellecer el estilo. 3. No hay, necesariamente, una relación entre la belleza o la claridad de ideas y la belleza de la expresión. Las ideas claras o nobles pueden ser mal expresadas, e, inversamente, ideas in-

significantes pueden estar revestidas de fórmulas magníficas. 4. El trabajo de composición es siempre una labor artística, por modesta que sea. 5. Constituye una torpeza no introducir esta noción de arte desde el momento en que hay actividad libre del hombre; es decir: es preciso conocer la técnica y ennoblecer la personalidad. 6. Hay una enseñanza del estilo que es otra cosa que la investigación de las ideas y su ordenación, que la gramática y la sintaxis. 7. No se enseña un arte, por humilde que sea, sino por el ejemplo primeramente, y luego por la sugestión, la preocupación permanente del arte.

Las proyecciones cinematográficas en la enseñanza, por A. Collette. — Para el autor, «la proyección cinematográfica, modo el más perfecto de representación, nos ofrece, pues, un medio precioso de educación intelectual».

Notas de Inspección.

Crónica de la Enseñanza primaria en España.

A través de los periódicos extranjeros. Bibliografía.

Índice de materias del tomo LXXI.

D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

CARTAS LITERARIAS (1)

Sr. Director de *El Pueblo Español*.

Tiene razón el Sr. Moreno Nieto. El Ateneo, cuya dramática historia ha contado de un modo tan admirable el Sr. Labra, es «una tribuna abierta para las grandes ideas y para todas aquellas cuestiones que van preocupando a las gentes». Ha sido el primer Centro importante de cultura que la iniciativa particular de nuestros tiempos formó en España y uno de los más eficaces influjos para el desarrollo del espíritu liberal; por donde difiere tanto de nuestras Academias oficiales, y, sobre todo, de

(1) Páginas escogidas del Fundador, en memoria del tercer aniversario de su muerte.

aquellas tres, cuyos respectivos asuntos más directamente corresponden a los de sus secciones: la Española, la de Ciencias Morales y Políticas y la de Exactas, Físicas y Naturales, que, en punto a insignificancia y discutible utilidad, aventaja, sin duda, aun a la primera. Y así, la inauguración de sus trabajos excita poderoso interés en todos los Círculos de nuestro movimiento intelectual; y el discurso que sus Presidentes leen sin aparato en estas ocasiones, constituye un acontecimiento, cuya trascendencia, mayor o menor, al compás de su mérito, no es lícito desconocer, sin embargo.

En cuanto al Sr. Moreno Nieto, actual jefe de esta Asociación (de que es tal vez el más asiduo miembro) y uno de los hombres más respetados y queridos en ella, no sólo por su elevada inteligencia, prodigiosa palabra y amplísima extensión de cultura, sino por su noble carácter, ingenuidad y sencillez; profesor altamente reputado, político, orientalista, versado, a veces de un modo sorprendente, aun en aquellos estudios que más se apartan de su predominante inclinación por los filosóficos y sociales, su destino en el mundo es ser, ante todo, orador, y orador del Ateneo; pudiendo asegurarse que este Cuerpo ilustre llega en él, como la nación en el monarca de Hegel (comparación que de seguro no disgustará al interesado), a adquirir conciencia de su personalidad; es el verbo del Ateneo, hecho hombre. Precisamente de esta condición, menos rara en nuestro país —sea desgracia o fortuna— que en otros del mundo civilizado, nacen las excelencias, como los defectos que suelen achacarse al antiguo Rector de la Universidad de Madrid, y hasta esa cierta incorrección en su estilo cuando escribe, que con desmedida acritud a veces se le ha echado en cara, y que en pueblos más graves, aunque no por eso menos artistas —v. gr., en Italia—, hallaría mucha mayor indulgencia.

Procuraremos dar una idea sucinta de su último discurso.

Dos partes ofrece: una, destinada a exponer la característica y génesis del liberalismo; estudiando, en la otra, la división

de los partidos liberales. En la primera, distingue entre el liberalismo, como principio general, que «ha conquistado pleno derecho de ciudadanía, y forma a la hora presente la base de todo el derecho público europeo», y la democracia, que «todos aceptan, a título de tendencia», aunque muchos no creen sea capaz de dar, «desde ahora, forma a la sociedad». Entrando a determinar los caracteres de aquél, halla que son: la concepción del individuo como fin, y de la sociedad como medio; el reconocimiento de la libertad de cada uno de éstos, mientras no perturbe «a los derechos iguales de otros ciudadanos...» o «el orden general»; la defensa de una ley de evolución progresiva, «imposible sin la libertad»; la creencia en la armonía fundamental entre todas las fuerzas de esta evolución, cuyas perturbaciones «en ciertos períodos críticos... vienen a resolverse de suyo y por virtud de esa misma libertad»; la independencia de la obra y vida social, que no nace del Estado, «aunque influida y condicionada» por él, sino de «los individuos», con el límite consiguiente de sus funciones, que, por último, pide se organicen, «como expresión de la razón general y de la conciencia de la Nación». Por respecto a la génesis del principio liberal, expone, ante todo, el autor el sistema histórico de la Edad Media, que define «con el nombre de *absolutismo*». Los elementos de este sistema son, en su sentir: el ideal cristiano, según y para el cual «estaba la sociedad organizada principalmente»; la negación de la libertad, sometida a la imposición autoritaria del Estado; la Monarquía y el poder eclesiástico, como forma política de esa concepción. Así, la Monarquía absoluta fué un producto de los siglos medios.

A pesar de la grandeza de ese ideal, exclama el Sr. Moreno Nieto: «¿Qué hubiera sido de la Europa, encerrada en los antiguos moldes, privada de luz, y de aire, y de movimiento, y sin ese principio de la libertad, que todo lo renueva y transforma?» Por esto y, «en gran parte, por la oposición de los poderes antiguos, la revolución religiosa y científica produjo la

secularización del Poder público; y el sistema liberal «ha triunfado definitivamente». La Monarquía, o «ha desaparecido» o «se ha sometido», o ha hecho, cuando menos, «alianza con la soberanía de la razón»; sin que le sea dado oponerse «a las corrientes de la opinión y a las verdaderas aspiraciones de los pueblos». «En cuanto al ideal religioso de la Edad Media, el pensamiento se ha desviado hace tiempo de aquella su antigua concepción... y ha dado a la Europa un ideal social y humanitario más amplio»; debiendo procurarse la supresión de sus errores y contradicciones, «por un desarrollo continuo... dirigido en parte por la idea cristiana, con sus máximas sublimes y sus austeras virtudes... Esa oposición que... viene mostrando Roma... a la que llamamos civilización moderna... hace una triste impresión... Por dicha... un espíritu de tolerancia y de mansedumbre se siente ya circular por el mundo... ¡Ojalá que el liberalismo... comprendiese cuánto importan el respeto a la idea y a la autoridad cristianas!...» Así concluye la primera parte del discurso.

Comienza la segunda, distinguiendo a los partidos liberales en conservadores y radicales. El liberalismo descansa en la idea de la libertad; la democracia, en la de igualdad, inclinándose, además, a las muchedumbres y «a poner su interés por cima de los demás». Pero, así y todo, «la democracia es hoy la gran aspiración, doctrina generosa... suprema y definitiva tendencia de la Historia». La escuela democrática—nombre que (a pesar de cierta protesta incidental, pág. 31) parece entender el Sr. Moreno Nieto como equivalente a radical—se divide en democrático-liberal y democrático-socialista. Cuanto a la primera, «se ha engendrado en dos corrientes... la economista y la democrática»; ésta, «más política que social», aquélla, «más social que política»; y juntas «han venido a formar un solo partido, el liberal democrático, el más activo y... poderoso de Europa... apenas si los principios conservadores encuentran animosos valedores». Su carácter «consiste en querer realizar de una vez todo el ideal... Para ella,

nada de transacciones... combate todo lo que aun existe como producto de tiempos que pasaron»; pone, en lugar del orden divino de la Iglesia, «un orden puramente racional y humano», afirmando que todo el derecho debe tomar «carácter exclusivamente civil». Cambia también el centro de la soberanía, reputándola «inmanente en la nación... como conjunto y universalidad de los ciudadanos, sin distinción de clases ni jerarquías»; se inclina a la preponderancia de la plebe; reniega de los antiguos poderes, y «se distingue por el odio con que persigue a la Monarquía», la aristocracia, la clase media; sosteniendo, en lo demás, «el individualismo economista».

Pero estos partidos, de cuyos frutos hace el autor brillante apología (p. 30-31), ofrecen grandes peligros y «comprometerían... la obra liberal». Todas las grandes reformas iniciadas por ellos «se han llevado a cabo por partidos conservadores, o al menos con su concurso», mediante un desenvolvimiento gradual y continuo; habiéndose transformado esos partidos con espíritu «altamente liberal y democrático». A nombre de este espíritu, entra el señor Moreno Nieto a combatir la solución de la democracia liberal, «o séase la república democrática», que entregaría el Poder a las muchedumbres ignorantes, ora se proclame aquélla legalmente, ora por el triunfo de una revolución; y la ignorancia y la torpeza de estas muchedumbres las hace incapaces para el delicado arte del gobierno. Ni es menos grave la inclinación de las democracias «a la violencia y la tiranía»; su odio a «los grandes caracteres e individualidades poderosas», y todas aquellas condiciones, en suma, por donde la democracia no puede resolver los problemas de «la vieja Europa», sociedad tan distinta de los Estados Unidos. Y aunque no desconoce «que el ideal democrático se ha depurado en la ciencia», y que la democracia «moderna» consagra los derechos de la personalidad, y desea «acabar con los hábitos temerarios» y los «procedimientos revolucionarios», la república «conservadora es sólo una triste ilusión, que servirá de puente a la «democracia socialista».

Porque el socialismo antiguo está vencido; pero no el moderno y de la cátedra; sobre que las clases conservadoras, que podrían evitar el triunfo del socialismo, no tienen para qué sujetarse a la dirección de «los nuevos apóstoles de la República», que difícilmente lograrán su adhesión leal y sincera.

Demás de esto, el sistema monárquico constitucional «¿no da garantía a todos los derechos?» Admite «todas» las libertades, la descentralización, la intervención del pueblo en el Gobierno, el jurado, la mejora de las clases menesterosas, la soberanía nacional, inmanente en la sociedad, que considera, no como un agregado, sino como un organismo, en el cual, el poder se determina por sí propio, «ordenando y mandando», aunque «influido» por la conciencia pública. La monarquía es, pues, conforme a este concepto, la institución que mejor guarda el orden, la más impersonal e imparcial, la más flexible, amparo de «las clases oprimidas», punto de apoyo para todas las evoluciones de «un desarrollo interior y orgánico». Los demócratas italianos y los ingleses, aceptando la monarquía.. provisional, han podido realizar sin trastornos importantísimas reformas». Además de la monarquía, hay que conservar, en oposición a las tendencias democráticas y niveladoras, un «elemento aristocrático... no una clase o casta privilegiada... sino conservar y respetar las superioridades legítimas», con «aquellas otras que... llegaron a constituir una nobleza hereditaria», a la cual podrían otorgarse funciones.. a título gratuito... para el bien general».

Por último, el discurso concluye con el examen de la política religiosa de la democracia liberal. Ésta «ha nacido en medio de la corriente racionalista»; niega «de ordinario lo sobrenatural y divino positivo» y es, no ya indiferente, sino hostil a la Iglesia (católica), a la cual pone «fuera del derecho común», negándole «el agua y el fuego». La escuela conservadora, por el contrario, aunque rechaza «la pretensión del poder eclesiástico de dominar al soberano temporal» y cree «insuficiente el ideal cristiano, en cuanto... a la vida exterior y

civil y a la definitiva ordenación de la humanidad»; y por más que «procure dirigir la sociedad con... el sentido de lo que se llama poder civil, declara que todo Estado... debe tener una creencia socialmente reconocida y proclamada... que la Iglesia cristiana... contiene.. el ideal moral y religioso más puro que ha visto la historia... y penetrado de los grandes servicios que a la civilización... puede prestar la Iglesia católica... cree que debe ayudarla y protegerla». El catolicismo es «una gran fuerza resistente y conservadora... o viene pronto un renacimiento religioso, o el mundo ha de presenciar catástrofes inauditas... La lucha terrible y sangrienta de las clases ricas y las menesterosas, sólo se conjurará, si... el cristianismo se interpone entre esas clases».

Buscando en los términos de este discurso la solución de la cuestión política, anhela, por último, el Sr. Moreno Nieto «que los partidos dejen de ensangrentar los caminos por donde va la humanidad» y fien el triunfo del progreso sólo a procedimientos pacíficos.

Tal es el espíritu de la oración que nos ocupa, una de las más importantes sin duda, que ha pronunciado su autor, sobre todo en la segunda parte, y no obstante, la falta de precisión de que en ocasiones adolece, las contradicciones, más aparentes y por descuido en la forma, que reales e internas, y algún que otro pasaje, cuyo tono excesivo, rayano en la declamación, estaría mejor en uno de esos revulsivos conservadores, con que los ministros suelen reanimar, algo bruscamente, el adormecido celo de sus mayorías rurales.

Graves diferencias, en más de un punto, nos apartan del Sr. Moreno Nieto; pero, demás que ni al público interesa averiguar esta discrepancia, ni es lícito abusar de la generosa hospitalidad que a estas cartas *El Pueblo Español* ofrece en sus columnas, la misión del crítico, en punto a cosas de pensamiento, como de sentimiento y de arte, no consiste tanto en juzgar según una doctrina personal, oponiendo teorías a teorías, cuanto en acudir, ora a aquellos principios de sana razón común que nadie contravierte, ora a los del autor mismo, cuya

obra estudia. Por todo ello, y dejando a un lado otros muchos problemas de interés, nos ceñiremos a llamar la atención de nuestros lectores sobre alguna parte del discurso. Y ante todo, lo tocante a religión y política religiosa. Cuando el Sr. Moreno Nieto afirma que el ideal cristiano «se había enseñoreado de las almas» durante la Edad Media, no es fácil halle hoy quien sin discusión admita el hecho. Porque, ni la crítica histórica formal y exacta (tal cual el Sr. Moreno Nieto la conoce mejor que nosotros) permite hoy asegurar, como en tiempos de más pasión y fantasía pretendieron escritores románticos, que aquellos siglos se distinguiesen por su religiosidad viva, interna, *fide et operibus*, que no cabe confundir con aquella cándida mezcla de impiedad y de superstición, ni la rudeza de unas formas, harto más complejas de lo que antes se pensaba, consentía que el orden social (no el individuo, que en todos los tiempos se salva en su conciencia) viviese según el puro, íntimo, santo ideal del cristianismo; nadie, ciertamente, soñará hoy con presentar a aquella sociedad en sus diversas clases del caballero y el sacerdote, el colono y el siervo, como el dechado de las virtudes cristianas. A más de esto, sobreviven las religiones a los ciclos de cultura en que aparecen: por donde, al atravesar el cristianismo civilizaciones tan diversas como la latina, la bizantina, la occidental media, la del renacimiento, cada una de estas se asimiló a su modo la doctrina del Calvario, según su aptitud y sentido, sus ideas, su manera, en suma, de concebir la vida y realizarla. Y así, prescindiendo de todas las desviaciones, cismas y herejías, hay tantos ideales cristiano católicos en la historia, como pueblos, formas y grados de educación se han sucedido desde Jesucristo sobre la haz de la tierra. No es del caso decidir si esa diversidad contradice la unidad esencial e interna de la religión, o es su primera condición de vida; basta notar que existe, como ha existido y tiene siempre que existir, pese o todos los dogmatizantes, porque es cosa inherente a la individualidad de la naturaleza humana.

Tampoco hay que seguir ahora los progresos de esa variedad, la cual sin duda es tanto más rica cuanto más se va complicando y diferenciando el organismo social: en el siglo xi, no distaban entre sí tanto las variantes del catolicismo como las de hoy, en que tanto abundan: entre ellas, por cierto, la del Sr. Moreno Nieto. Pero a nadie —y menos si cree que esta religión es la religión absoluta y definitiva de la humanidad— puede ya disculparse que identifique el ideal cristiano con uno de sus momentos, cuya representación cabe discutir; mas que, de todas suertes, es tan sólo su expresión fugitiva, perecedera y transitoria. Verdad es que las afirmaciones del presidente del Ateneo tocante a la Edad Media no dejan de ofrecer en general materia para cierta clase de reparos. ¿Puede, por ejemplo, declararse con él que las monarquías absolutas son fruto de la Edad Media, en el sentido de representar su última natural evolución, o, por el contrario, hijas de la reacción que determinó el renacimiento?

Contra lo que el Sr. Moreno Nieto da a entender, o asevera claramente, ¿no hay manifiesta oposición entre la monarquía propia de la Edad Media, templada por la intervención de los estamentos, rival más o menos infortunada del poder eclesiástico, descentralizadora y jerárquica, y aquella otra monarquía absoluta, rigurosamente secular y civil, dominadora triunfante de la Iglesia en todas partes (en España inclusive), absorbente, centralizada e inorgánica? No será el Sr. Moreno Nieto quien olvide, a menos de tenerlas por demasiado vulgares, historias como la del derecho divino de los reyes, en cuya teoría se apoyaron precisamente los jurisconsultos para acabar con la supremacía de la Iglesia y del pontificado, defendida por los teólogos, y cuya ruina acometieron con la poderosa arma del derecho romano. Crea el respetable profesor que el César, ideal monárquico de los siglos xvi y xvii, no es el hijo, sino el adversario del sistema de la Edad Media, harto más rico, individual y libre, aunque con libertad de privilegio: como quiera que, para crear las grandes nacio-

nalidades de Europa en un proceso cuya evolución dura todavía, las monarquías absolutas debían representar una tendencia unitaria que, por desgracia, y de ello somos en España triste ejemplo, no se contentó con ser unitaria y aspiró a tritularlo y amasarlo todo, para fundar la más brutal igualdad en la servidumbre y la miseria que se ha visto en Europa desde la caída del Imperio de Occidente. Aquel orden sí que era «una comunidad, en que todas las unidades eran reductibles las unas a las otras», «instrumentos serviles», «fracciones infinitesimales», «átomos!» Por fortuna, el proceso evolutivo de las sociedades, como Schelling, Krause y Spencer han mostrado con notoria evidencia, va siempre de la unidad indiferente a la variedad cada vez más compleja: así, no tema el Sr. Moreno Nieto que la democracia moderna, cuyos vicios deben reconocerse y corregirse, conduzca jamás a una nivelación capaz de compararse con aquella que, no por falsa interpretación de la historia, ni por crueldad, ni por soberbia, ni por fanatismo, u otros motivos igualmente grandiosos y fantásticos, sino por cortedad de inteligencia y poco volumen de seso, personificaron el vano Luis XIV y nuestro fastidioso Felipe II.

Viniendo ya de lo interno a lo más exterior, en cuanto a la política religiosa, permítanos el autor del discurso que no acertemos a hallar tan seguro y decidido su pensamiento como respecto de otros problemas. Porque si al hablar del «triumfo definitivo» del liberalismo, aplaude con claridad inequívoca que «la sociedad y el poder público en todas partes se secularizaran» (p. 17) y si condena (p. 18 y 19) la pretensión del ultramontanismo y el absolutismo, que «vive hoy y se alimenta de la idea religiosa», parece censurar, en términos no menos explícitos, a «la escuela democrático-liberal», por su aseveración de que «la vida política y todo el orden del derecho deben tomar exclusivamente carácter civil y humano»; y, arrastrado por su infatigable ardor polemista, llega a hacer un cargo a los que afirman que la Iglesia católica «debe producirse... como

una esfera interior para la vida religiosa, que ha de subsistir dentro de la sociedad general, al lado y al igual de las demás... y bajo la soberanía y gobierno del Estado». Bien está que censure a aquel estrecho y viejo liberalismo (que vive todavía, porque los viejos también viven) de los que «perseguyen y escarnecen» a aquella elevada institución y la ponen «fuera del derecho común»; pero los que precisamente aspiran a extender sobre ella el imperio, y protección a la par, de ese derecho común, en odio tan solo al privilegio, ¿deben confundirse con los anteriores?

Lo extraño es, no ya que el Sr. Moreno Nieto los confunda, sino que, cediendo un tanto al espíritu de partido, haga una pintura de los conservadores, en que sería difícil reconocer a las diversas agrupaciones y tendencias que en Europa llevan esta significación. ¿Se reconocería en ella, por ejemplo, al partido conservador italiano? Pues ¿quién, sino su antiguo jefe, el ilustre Cavour, hizo su símbolo de aquella famosa fórmula de «la Iglesia libre en el Estado libre», cuya invención le disputaba otro conservador, por cierto, el conde de Montalembert? ¿Qué tiene de común con la teoría del Sr. Moreno Nieto (cercana al regalismo y a los concordatos) de protección a la Iglesia oficial, con la radical separación entre ella y el Estado, que patrocina el actual *leader* de aquel partido, Minghetti? ¿Cabe compaginar la concordia entre ambas potestades, que ensalza el orador del Ateneo, con aquellas memorables palabras en las cuales el ex ministro Bonghi afirma que los que aspiran a semejante conciliación, «no saben lo que se dicen»? Por ventura ¿no es este mismo conservador también, quien ha dicho que los partidos liberales, sin excepción, se proponen hoy como fin acabar con toda doctrina apoyada en lo sobrenatural con solo una distinción: que, mientras los conservadores esperan que este fin se consiga como fruto de la libertad, los radicales pretenden obtenerlo por medio de la persecución y la violencia? Lejos andan, como ve el Sr. Moreno Nieto, los conservadores italianos, de profesar, ni respecto del fondo (la coope-

ración de la Iglesia a los fines de la sociedad civil), ni respecto de los medios (el privilegio de la religión oficial), las opiniones que, sin fundamento bastante, tiene a bien atribuirles.

Y de cierto que, si alguna idea análoga a las del autor del discurso abrigase aquel partido, no hallaría más propicia ocasión para exponerla que la hora presente: cuando ocupa la sede apostólica un príncipe ilustrado, amigo de Roma, y menos adversario de la unidad de la patria italiana (una vez hecha y consumada) que del antiguo *non possumus* de su venerable antecesor; cuando, a pesar de ejercer el Gobierno el partido radical, las relaciones entre el Quirinal y el Vaticano van poco a poco suavizándose y cambiando, por lo menos, de forma; cuando parece relajarse la anterior oposición a aceptar la ley de garantías (aunque no se confirmase el rumor concerniente a la dotación del Pontífice); cuando, en suma, a la política de Pío IX, harto más previsora de lo que en la superficie se advierte y que tendía a apoyar el pontificado sobre la comunión universal de los fieles, ha sucedido en la curia una política que, temiendo quizá no poder conservar aquella estrecha simpatía, sin nuevos sacrificios al espíritu exigente del ultramontanismo europeo, parece inclinarse a mudar el centro de apoyo, de internacional en nacional, y a ponerlo en Italia misma, a cuyo Gobierno, interés y fortuna civil se dispone a mezclarse.

Falta espacio para seguir en este orden de consideraciones, en el cual convendría no omitir las que sugieren aquellas ideas, un tanto profanas, por cierto, del Sr. Moreno Nieto, sobre que la Iglesia Católica es una «gran fuerza resistente y conservadora». Sin duda, para sus propios fines e intereses, en el alto sentido de la palabra, no puede menos de serlo, al modo como lo son, cada una en su tanto, todas las instituciones y corporaciones del mundo, que por esto mismo desempeñan y han desempeñado siempre en la historia una función grandemente conservadora, de estabilidad y permanencia. Mas para los fines temporales del Estado y la lucha de los partidos,

ni en Bélgica, ni en Suiza, ni en Inglaterra, ni en Francia, ni en Alemania, ni en parte alguna, puede considerarse a la Iglesia Católica como un auxiliar constante del bando conservador. Así, en nuestros días, en Inglaterra, los votos de los católicos irlandeses ayudaron a subir al poder al último Ministerio radical, que tanto hizo en su obsequio en la compleja cuestión de su patria; si bien luego le ayudaron también a caer, y muy eficazmente, facilitando el acceso de la actual situación conservadora. El clero católico irlandés se ha puesto al lado de los colonos contra los propietarios; el cardenal Manning acude a los *meetings* de trabajadores, predicándoles moderación, pero abonando en cierto modo su causa; y después del incidente sobre el aplauso de Monseñor Ketteler a las ideas del célebre Lassalle, sólo faltaba que, en el palacio de otro prelado (aunque esta vez francés), el conde de Mun predicase socialismo e hiciese la guerra al capital ante los obreros de los *Círculos católicos*; secundando un movimiento, que parece llevar por lema aquella frase de Chateaubriand: «el salario es la última forma de la esclavitud». De suerte que la Iglesia Católica, o mejor, su representación, lejos de estar ligada a ningún partido, sigue la misma suerte de todas las instituciones: ayudan a lo que sirve a los fines para que se hallan establecidas, venga de donde viniere, y contrarían a cuanto les perturba. Ya el entusiasta Balmes (cuyas ideas de «socialismo cristiano» nadie pondrá en duda) decía en su folleto *Pío IX* que la Iglesia «así puede defender a un rey contra Napoleón, como la libertad republicana bajo las banderas del Sonderbund».

Bien quisiéramos poder también examinar, aunque fuese brevemente, otros puntos del discurso, como la característica que aplica a la distinción entre los partidos liberales, radical y conservador. Porque, de un lado asevera decididamente (pág. 27), según hemos ya indicado, que el primero se define por querer realizar de una vez todo *su* ideal, en todo el discurso, y aun en las últimas palabras de este párrafo, da a entender que hay un ideal radical, diverso al

conservador. Y como en este punto andan discordes los pareceres, poniendo unos la divergencia de ambos partidos (y a nuestro entender con razón) en sus respectivos ideales, y otros tan sólo en el procedimiento; y como de este último error se derivan luego consecuencias prácticas, cuya gravedad no se oscurece al Sr. Moreno Nieto, y que oponen grande obstáculo (por una y otra parte) a la concepción racional de partidos radicales con procedimientos conservadores, esto es, graduales, pacíficos y eminentemente prácticos (aunque no por esto empíricos, rutinarios y transaccionistas), habríamos deseado que una inteligencia tan elevada esclareciese este vital problema, cuya solución importa con urgencia acelerar en nuestra patria. Igualmente sentimos no poder entrar en el análisis de lo relativo a la oposición entre la democracia contemporánea y el sentido orgánico en el Estado y sus esferas, con tanto más motivo cuanto que en esta parte despliega el autor bandera para nosotros simpática, y consigna muy graves reflexiones sobre un problema verdaderamente trascendental, cuya magnitud viene hace tiempo preocupando al docto profesor de la Universidad de Madrid. Pero el tiempo apremia y debemos hacer ya punto, dejando quizá para ocasión más propia entrar en aquel examen.

Permítasenos, sin embargo, decir todavía dos palabras sobre la condenación que hace el Sr. Moreno Nieto de los llamados «procedimientos revolucionarios»: condenación en la cual terminantemente coincide el autor de estas líneas. Pero no estará de más recordar que precisamente el más profundo de nuestros políticos conservadores, aquel que más ha representado ese mismo espíritu orgánico que el Sr. Moreno Nieto echa tan de menos en los partidos radicales, es quien ha dicho «que las revoluciones las provocan, no los adversarios de la política comprensiva, sino sus amigos y sus cómplices».

Bien será que medite estas discretas palabras el digno presidente del Ateneo.

FRANCISCO GINER.

Madrid, 16 de Noviembre de 1878.

NOTAS SOBRE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA

por el Prof. Vicente Viqueira,
Catedrático del Instituto general de Coruña.

I

Los orígenes de la Psicología.

1. Dessoir indica como los tres caminos por los que comienza y perdura el interés por el conocimiento del alma: el *camino* de la religión, *el interés biológico* y *el interés práctico (ético)*.

2. *Psicosofía*.—Los hechos de la muerte del ensueño, de las fiestas orgiásticas, han llevado a la creencia del espíritu del *daimon*, que, separado del cuerpo, lleva una vida distinta y más larga que la de aquél. Se ha creado así una *Psicosofía*. Todas las religiones la han tenido y la conservan.

3. *Psicología*.—Por otro lado, la observación de la *vida*, de los seres vivos, ha llevado desde muy pronto a reconocer en ellos un *principio* de su existir como tales seres vivos, y a esta *fuerza* se le ha designado alma (soplo, animus, respiración, etc.). Esta ha sido la corriente exacta cuyo desarrollo ha traído consigo la psicología científica.

4. *Psicognosis*.—Los hombres, desde puntos de vista prácticos éticos, han tenido interés por la *conducta* y *carácter* de sus congéneres. Las sentencias sobre el carácter, sobre la conducta humana, aparecen muy pronto en Grecia, con el grupo de los poetas gnómicos. En esta dirección vendrán también trabajos como los caracteres de Teofrasto y los de los moralistas franceses del renacimiento. La *Psicognosis* es uno de los antecesores más importantes de la *Psicología individual*.

5. Las tres corrientes se han influido y se influyen hoy día recíprocamente. Pero sólo las dos últimas pertenecen al dominio estricto de la Ciencia, y deben caer de lleno en nuestro estudio. La *Psicosofía* sólo nos interesará cuando de algún modo influya en la *Psicología* (en sentido amplio), o sea ella también una *Psicología*. No olvidemos que la unidad del asunto trae consigo una unidad del saber.

II

La Psicología griega.

1. La Psicología griega tiene su más ilustre representante en Aristóteles. Antes de él, los ensayos son pobres. No merecen especial mención. El de Demócrito, que hace la primera Psicología materialista, y el de Platón, que hace la primera Psicología espiritualista. Para Demócrito, lo real son los átomos, y el alma se constituye por átomos sutilísimos, análogos a los del *fuego*. Para Platón, el alma es algo muy distinto del *cuerpo*, un ser meramente espiritual e inmortal, principio de la vida. Al penetrar el cuerpo, pues preexistía a éste, llega a ser principio vital. De aquí que posea diversas partes, o aspectos, o facultades: la inferior, meramente vegetativa, localizada en el vientre; la valerosa, localizada en el corazón, y la racional, localizada en el cerebro. Platón, por otra parte, y no en conexión con sus teorías, revela una fina capacidad de observación. El ha indicado ocasionalmente en el Fedon las leyes llamadas de la asociación de ideas.

2. *Aristóteles*.—Aristóteles nos ha dejado el primer tratado de Psicología científica que conocemos. Lleva el nombre de *Acerca del alma*. El sentido realista de Aristóteles le ha llevado a sentar las bases de una Psicología futura.

A) Es ante todo importante sentar las líneas generales del sistema aristotélico, para comprender la Psicología de Aristóteles. El problema que Aristóteles se pone, ante todo, es el problema de la génesis, el problema del por qué. ¿Cómo es que algo deviene en el mundo, cómo es que se explica el mundo fenoménico, de eterno y constante cambio? Aristóteles busca un elemento, un aspecto de la realidad, que no puede ser menos que el fundamental, y que explique este cambio. Dicho factor lo halla en *la forma*. Pero hemos de considerar que forma no es la mera forma, sino la ley que constituye al ser. Lo que hace, pues, que el grano de una planta se desarrolle y llegue a ser una planta adulta, es la *forma de la planta*, el principio

de la planta, su energía, su forma. Son las formas (que se han comparado con las formas de energía por algún filósofo moderno), las que mueven y empujan la materia a producirse y variar, pues la forma necesita de algo, la materia, para realizarse. El mundo se mueve, pues, entre la materia primera pasiva y la forma pura (Dios). Mas las formas son algo más. Al fin y al cabo, lo que realiza el ser es la forma, y esto es lo que el ser tiene marcado como ley, es lo que llega a ser. La forma es, pues, también el fin. Mas la materia es mera potencia; en ella cabe todo; así, sólo se actualiza el acto cuanto la forma es acto. La forma, pues, es la actualización de la potencia. El principio de la realidad es, pues, la *forma*, que es el fin de cada cosa y es el acto de una potencialidad. La forma necesita para actuar un X, este X es la materia.

B) De aquí podemos derivar ya el concepto de la Psicología. Aristóteles considera el alma como el principio de la vida, continuando la tradición de la Psicología anterior. Si el alma es la que concede vida al cuerpo, no puede ser más que la forma de éste. El alma es la forma, la energía vital del cuerpo. Así, donde hallamos la vida, hallamos el alma.

a) *Principio genético de la Psicología de Aristóteles*.—Vimos antes cómo la realidad se ofrece, según Aristóteles, como un sistema de formas, desde la superior a la pura nada (materia). Es decir, la realidad es un sistema evolutivo de lo menos perfecto a lo más perfecto, de lo más material a lo menos material, de la pura materia bruta a la divinidad, y de suerte que esta es naturalmente la forma de las formas, el fin de los fines, el último fin. De esta serie de lo real se ve claramente que forma parte la serie de los seres vivos (plantas, animales, hombre). Así, en la serie de lo real enlaza la serie de las formas que llamamos almas. Donde hay vida, allí hay un alma. Las plantas, los animales, tienen un alma, como el hombre la tiene. En esta serie hay que hacer notar que el hombre constituye el último extremo de la realidad; su alma es la superior de las for-

mas y que sobre él sólo existe Dios; inmediatamente bajo de él se hallan los animales, y bajo de éstos, las plantas, que limitan con el mundo inorgánico. Así, en la serie de los seres vivos, se nos presentará una serie de almas, cuya categoría irá subiendo desde el alma vegetal al alma humana. ¿En qué pueden subir las almas más que en la riqueza de su función? Así, el alma se hace más compleja sucesivamente, hasta alcanzar su plenitud de desarrollo en el alma humana. La complicación ascendente es, pues, correlativa a la complicación de los seres vivos, en cuanto a su estructura anatómica y fisiológica. El alma vegetal, el principio de la vida de las plantas, es el inferior y tiene sólo como misión la nutrición y la reproducción; es ésta, el alma *nutritiva* o *vegetativa*. El alma animal no es, como podríamos decir de la planta, una *mera tendencia oscura a crecer y reproducirse*. Los animales sienten, tienen sensaciones, representaciones sensibles; su alma es, pues, sensitiva; apetece y es causa de movimiento. El alma humana se eleva sobre todas ellas por la razón, separable del cuerpo espiritual. Pero este desarrollo es continuo: el alma aumenta de complejidad, desde las plantas a los animales, y de éstos, al hombre, pero de modo que las funciones inferiores no se pierden, sino que se aumentan y complican con las superiores. El alma de la planta actúa meramente como vegetativa; pero la del animal, además de actuar como vegetativa, actúa como sensitiva, apetitiva y motora. Por último, a todas ellas se añade en el hombre la razón. Las almas están en la serie evolutiva que ellas forman, según expresión de Aristóteles, contenidas unas en otras como el triángulo en el cuadrado, si en éste se traza la diagonal.

b) *La doctrina del νοῦς*. — Ahora bien: Aristóteles hace una excepción en su serie evolutiva con el espíritu de razón (νοῦς). El es algo añadido al cuerpo, pero separable de él, no sometido a las pasiones, simple. Su origen es divino, por lo tanto, es inmortal, y vuelve después de su separación del cuerpo humano al éter celeste. No son meramente necesidades,

quizá religiosas, las que han llevado a Aristóteles a hacer dicha excepción. Muy probable es que derivase del carácter excepcional del pensamiento racional, pues la función de este espíritu, como lo indica su nombre, es la vida puramente lógica, el pensar racional. Puesto que éste lo comprende todo, puesto que él es la *forma de las formas*, debe ser superior al mundo material, y estar emparentado sólo con lo divino. Siguiendo su tendencia genética, Aristóteles se ve, sin embargo, obligado a relacionar íntimamente su alma racional con las restantes. El conocer presenta también su génesis: comienza con la percepción, para remontarse hasta el conocimiento racional. El *espíritu* trabaja sobre los datos de la percepción, que son su materia. La razón es, como forma, principio activo, y sin embargo, se halla relacionado con la vida mental inferior; esto no puede ser de otro más que encerrando su actividad en dos aspectos distintos: la razón, como razón pasiva, admite los materiales de la intuición, de una *tabula rasa* que encierra en sí la *potencia* del conocimiento racional. La razón, como activa, es la realización, la actualización del conocimiento racional. He aquí un verdadero problema que encierra una dualidad en sí. Veremos cómo permanece hasta casi nuestros tiempos en la historia de la Psicología.

c) *La construcción de la Psicología de Aristóteles*. — Dentro de lo que hoy llamamos Psicología, entra sólo el alma sensitiva y el alma racional. Así, pues, tenemos como formando el complejo de la vida interna las funciones de sentir (sensibilidad), de apetecer (sentimiento, apetito, deseo) y la de moverse (motora, *voluntad*). Por último, en el hombre, a quien claro ya tácitamente nos referimos, es el *juez supremo*, el director de todo, la razón. He aquí, por lo tanto, el primer intento de comprender el organismo de la conciencia. Aristóteles, participando de la característica de la filosofía griega, es un intelectualista. Recordemos que aun pasarán muchos siglos para que el sentimiento adquiera su propio y debido valor. Siendo Aristóteles un intelectualista, nada tiene de

extraño que las funciones mejor estudiadas por él sean las funciones intelectuales, o mejor dicho, cognoscitivas. Nos ocuparemos, pues, primeramente de ellas.

a') *Funciones cognoscitivas.* — Se incluyen en el grupo la percepción o sensación, la memoria, el pensar, y en último lugar, el conocer racional.

a) Para Aristóteles, no hay diferencia entre sensación y percepción. Dicha diferencia sólo se deja ver en la Edad Media (Alhecem). Rechaza la teoría de Demócrito (como rechaza su atomismo). Lejos del dualismo moderno, cree ver en la percepción sólo el apoderarse de la forma de lo percibido. Sucede aquí algo de lo que pasa en un sello aplicado a la cera. De toda importancia es la teoría del *medio*. Es preciso un medio al través del que llegan las transformaciones que impresionan nuestros sentidos. Aristóteles transporta esta idea de la vista, que tiene por medio el aire. Los sentidos son los cinco tradicionales. Hay, pues, cinco grupos de sensaciones. En este dominio ha intentado Aristóteles, por primera vez en la historia de la Psicología, una reducción sistemática a cualidades fundamentales. Todos los colores resultan de la combinación del *blanco* y el *negro* (teoría resucitada por Goethe); todas las sensaciones gustativas, de la mezcla del *amargo* y el *dulce*. La ciencia moderna ha agregado a esto dos sólo, el *ácido* y el *salado*.

b) *Memoria.* — La teoría de la memoria va unida a la célebre del sentido común. Ya que se dan conflictos entre los datos de los sentidos, que unas veces parecen contradecirse, y, además, ya que éstos se reúnen y completan, es necesario una función que los ponga de acuerdo y los reuna. Es ésta la función del *sentido común*. Pero claro está que siendo él el que los enlaza, es el que, mediante estos enlaces, puede traerlos a vida de nuevo. Esta función es, pues, la memoria. Aquí vemos aparecer por primera vez, enunciadas de un modo sistemático, las leyes del recuerdo, a saber: las leyes de la asociación. Dichas leyes se resumen en la que dice que por el hecho de que dos representa-

ciones que se dan juntas quedan ligadas de tal modo, que si una de ellas se halla presente a la mente, la otra será traída por ella a la mente también. Claro es que Aristóteles no formula así la ley, lo que es hecho por primera vez por Luis Vives; pero el *sentido* se halla ya en sus expresiones. Las leyes que Aristóteles enumera son: semejanza, contraste, contigüidad. La reproducción de las representaciones mediante la asociación puede ser de dos tipos. Unas veces, la representación reproducida se considera como antigua, como una copia de lo pasado, y se llama entonces *recuerdo*. Otras veces, las representaciones surgen, pero no se consideran como representaciones de lo pasado. A esto llama Aristóteles reminiscencia, y hoy día, lo designamos como fantasía o imaginación.

γ) *Conocimiento.* — A los animales corresponde un cierto conocimiento, quizá el encerrado en el sentido común, al que los *escolásticos* habían de llamar más tarde la estimativa. Pero sólo el hombre se eleva al conocimiento perfecto o racional. Aristóteles nos ha legado una teoría del pensar en su lógica, que, a pesar de todas las innovaciones posteriores, no ha sido totalmente suplantada por nadie. La representación racional es el concepto representación general, que es abstraído de la representación particular de los sentidos y de la memoria. El enlace de los conceptos da lugar a los juicios que él analiza y explica en la forma que nos es corriente a todos. Del enlace de juicios resulta el razonamiento, cuyas formas (deducción, inducción, analogía) y sus principios, o sea los principios lógicos, nos los ha dejado también descritos el gran filósofo griego.

b') Pasamos ahora al otro aspecto del alma, al aspecto afectivo. Los afectos nacen de los conocimientos sensibles (tanto de lo percibido como de lo recordado). La razón no está atacada ni atada a ellos sino en un mundo superior. Los afectos todos pueden reducirse a placer y dolor. Aquello que favorece el desarrollo del organismo produce placer; aquello que lo impide, dolor. Así, placer y dolor tienen una im-

portancia teleológica. Los restantes afectos acompañan a la ideación, y no son más que combinaciones de placer y dolor. Aristóteles ha sentado, pues, aquí las bases de toda la teoría de los sentimientos modernos. Pero aun más, Aristóteles intenta descubrir los afectos; para ello se sirve de sus condiciones intelectuales; así, temor es el malestar causado por un daño futuro próximo. Durante muchos siglos, hasta el célebre tratado de las pasiones de Espinoza, inclusive los filósofos, imitarán a Aristóteles en sus descripciones. Aun otro hecho fundamental de la vida afectiva pone Aristóteles de manifiesto. Los afectos pueden surgir sin causa aparente, y sólo por procesos que se verifican en nuestro organismo. Es decir, Aristóteles expresa así el hecho de la *cenestesia*, del *bienestar* o *malestar orgánico*.

c') *El aspecto motor del alma*.—La acción puede ser de dos clases: la impulsiva apetitiva y la racional (hoy decimos la *impulsiva* y la *electiva*). Del placer y el dolor surge la tendencia o la repulsión (de valor, pues, teleológico). Sin embargo, la recta conducta no es la que se deja llevar del impulso, es la que medita y elige: es la racional. El hombre es libre cuando obedece a la razón. Libertad es, pues, total determinación del ser.

d') *Aristóteles y la Psicología individual*.—Guiado por su sentido realista y práctico, Aristóteles se interesa al hablar de las pasiones por los diferentes caracteres. Aristóteles ataca, pues, el problema de la Psicología individual de un modo científico. Su discípulo Teofrasto nos dejó una bella obra literaria, que parte directamente de estas observaciones del maestro.

e') La Psicología de Aristóteles será el único gran sistema de Psicología hasta el Renacimiento. Recogidos por Luis Vives todos los elementos útiles de su doctrina, pasarán a la Psicología moderna. La Edad Media acepta su sistema en el siglo XIII, época de su florecimiento. Modifica su filosofía. Esto es lo que veremos ahora.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EL PEDAGOGO (1)

por D. Manuel García Morente
y D. Fernando de los Ríos.

Más aun que pensador y jurista, fué Don Francisco Giner educador, foco ardiente de vida y doctrina, cuyos rayos penetraban hasta en lo más íntimo de quienes se movían en torno suyo. Nadie de los que le conocieron y trataron escapó a su poderoso influjo. Desde los primeros años de su vida viril fué centro y guía; él promovió y alentó vocaciones, él sostuvo ánimos desfallecientes, él infundió valor y energía, cuando la necesitaron, a sus amigos, los de la primera como los de la última hora. En aquel grupo famoso de los discípulos de Sanz del Río, entre aquellos hombres animados todos del más sincero entusiasmo por la ciencia y la virtud, Azcárate, Calderón, Costa, Messía, Tapia, Salmerón, Soler, Quiroga, Caso, Linares, Cossío, Posada y tantos otros, fué D. Francisco siempre el fuego que encendía los corazones y el lazo que los conservaba unidos. Cada uno hizo su camino por la vida; pero todos tuvieron siempre en el pecho del hombre bueno que se daba a todos el punto de común entronque, y me atrevo a creer que cuando esos hombres tan distintos, y a veces tan opuestos, contemplaran hacia atrás su propia carrera, aparecíales ésta como el radio de una circunferencia ideal, cuyo centro era la figura inolvidable de D. Francisco. Como Sócrates, fué su misión y vocación en este mundo la de dar a los demás lo mucho o poco que él tuviera, y más aun de lo que tuviera, y no sólo dió doctrina y ciencia, que no era lo que él más estimaba, sino que dió vida e ideal y nobleza y ánimo y digni-

(1) Este artículo es el comienzo del capítulo IV de la Memoria que acaba de obtener el premio Charro-Hidalgo sobre el tema «D. Francisco Giner, su vida y su obra», cuyos autores son los arriba citados.

dad y profundo sentido del propio valor de la persona.

No tenía espíritu alguno de proselitismo; no siendo dogmático, mal podía aspirar a hacer escuela. Nunca llamó a nadie; pero nunca tampoco rechazó a nadie. Y era lo extraño y profundo de su persona y de su espíritu, que quien se acercaba a él, siquiera casualmente, y tenía en el corazón algo más que un músculo, se sentía infaliblemente atraído y pronto, fecundado por la emanación de idealidad que brotaba de sus ojos, de su palabra, de su ademán. Sabía infundir el respeto, encender el amor, avivar el entusiasmo, moderar la pasión, y como nadie, acoger en su seno amical el efusivo abandono confidente en las horas malas de negrura y melancolía, para devolverlo en noble y viril reacción animosa.

Nunca podrá conocerlo bien quien no lo haya visto y oído en su clase universitaria o entre los niños de la Institución libre de Enseñanza, o en aquellas reuniones de amigos íntimos donde su presencia y su palabra exaltaba a unos y contenía a otros, enseñaba y educaba a todos.

Daba D. Francisco su clase universitaria por la tarde, en un aula grande y nueva, toda rodeada de unos armarios roperos, que le imprimían cierto carácter de biblioteca sin libros. Allí acudían a principio de curso la muchedumbre de escolares con el ánimo curioso de conocer a un nuevo profesor. Llegaba muy en punto de la hora D. Francisco, saludando afable y cortés a unos y otros. Entrábase en la clase, y acomodábanse los estudiantes en unos bancos con mesa, sobre la que algunos habían puesto el *Cuestionario para el examen de Filosofía del Derecho*. D. Francisco aguardaba que se hiciera silencio, y de pie, delante de la primera mesa, desdeñando, o mejor dicho, haciendo caso omiso del estrado y del sillón de cátedra, removía unos con otros sus papeles de notas, apuntaba con lápiz alguna palabra, mientras en el auditorio, suspenso en profunda atención, crecía la curiosidad y no poca extrañeza.

Empezaba a hablar el maestro. Solían sus primeras lecciones, en cada curso, re-

ferirse a proyectos de trabajos y lecturas, con frecuentes apartados de índole general, citando libros y autores, dando noticias de traducciones castellanas o francesas de obras clásicas de la Filosofía. De vez en cuando apuntaba alguna digresión pedagógica; hablaba del interés verdadero por la ciencia como distinto totalmente y hasta opuesto al interés académico por el éxito en los exámenes. Aconsejaba con no fingida sinceridad que a la clase no viniesen sino los que tuviesen ese interés verdadero por la cosa. Y así, entre que lograba con sus palabras convencer a los unos y acabando otros por persuadirse, al verlo, de que lo que allí se hacía y decía no concordaba con el *Cuestionario para el examen*, resultaba al cabo la clase reducida a un escaso número de verdaderos estudiosos, 8 ó 10, entre los que siempre había algunos discípulos de años anteriores.

Solíamos entonces trasladarnos a una habitación contigua, pequeña, íntima, en la que había una mesa vestida, sillas de madera de pino, y en la pared, un mapa del orbe antiguo. En el fondo, una puertecilla daba entrada a un angosto y oscuro recinto, en donde solíamos colgar, en un exiguo perchero los abrigo y sombreros, y entre ellos, fraternal e igualitariamente, el de D. Francisco. Entonces empezaba de verdad la clase, la hora y media, a veces dos horas, más gratas, más profundamente vividas que pueda nadie imaginarse. Habíamos repartido la tarea en uno o dos trabajos que llevaban uno o dos de nosotros. Un tercero hacía por escrito el diario de la clase, que se leía y corregía al empezar. D. Francisco hablaba mucho, pero siempre como interlocutor; jamás como *catedrático*. Sus principales empeños eran: primero, despertar el anhelo y curiosidad intelectuales; segundo, formar de cada uno de nosotros la capacidad personal de reflexión, y por último, infundirnos el sentido de lo científico, que, a su parecer, era inseparable de una incesante autocritica, jamás plenamente satisfecha. ¡Qué discretamente sabía deshacer la petulancia de una afirmación poco meditada, o presentar

patente la ignorancia oculta en el ropaje de la juvenil pedantería! ¡Cómo conducía un diálogo, con qué suprema habilidad, para conseguir que el análisis de un concepto resultara al cabo de la incesante tensión metódica del pensamiento reflexivo! ¡Con qué riqueza y variedad de aspectos sabía plantear una cuestión para relacionarla con los temas universales del saber, y aun con los más lejanos del arte y de la vida misma!

No consideraba D. Francisco la ciencia como un conjunto de verdades hechas que pueden enseñarse y aprenderse, sino como una función del espíritu activo. Su labor en la clase no era, pues, enseñanza, sino educación científica. Gustaba repetir a menudo el dicho de Kant: «Yo no enseño Filosofía, sino a filosofar». Mas no siendo la actividad científica o intelectual para él distinta de las demás del espíritu, tendrá siempre como último fin, aunque en perspectiva más o menos remota, según el grado de intimidad a que llegara con cada uno de nosotros, a la educación del espíritu todo. Así, pues, paulatinamente, conforme el encanto y la sugestión de su persona, iban atrayendo al joven discípulo, y la relación se estrechaba en vínculo más cariñoso y afectivo, ensanchábase también el círculo de su influencia hasta comprender aquellos más profundos senos en donde se originan los motivos esenciales de la acción, y en ellos introducía siempre Don Francisco un aura nueva de salud moral y de dignidad, que mantenía o fomentaba la pureza de la conducta y la perfecta rectitud de fines y propósitos.

No enseñaba, pues, la ciencia, sino a pensar, y no pareciéndole aún bastante el saber pensar bien, hacía más: enseñaba a vivir. Pero ni enseñaba este o aquel pensamiento ni esta o aquella vida; que su primera y fundamental máxima fué siempre el respeto al ajeno pensar como al vivir ajeno, con tal de que, en efecto, fuesen pensamiento y vida. Y en su educativa labor sabía poner una discreción y un tacto tales, que nunca pecaba por exceso ni por defecto, y tratando en su clase universitaria a veces con ingenios tan incultos y

vírgenes que parecían de niño, nunca se le vió un gesto ni se le oyó una palabra que no estuviera en el plano de la conversación corriente en una edad ya reservada y madura.

Si en el trato con jóvenes y hombres poseía ese tacto, ese delicado sentimiento de adaptación, en el trato con los niños, era admirable el arte con que sabía compenetrarse en seguida con las frágiles y vacilantes emociones de la tierna edad. Nunca fingía la puerilidad; nunca jugaba a niño; nunca hacía ese ademán de condescendencia, como quien se rebaja a tratar con párvulos. Entre niños, él era, naturalmente, uno de ellos, y ellos, naturalmente, parecían sentirse con él como con uno de sus compañeros. Espontáneas brotaban entonces del espíritu de D. Francisco las más delicadas flores, las más frescas y jugosas, como si al verse rodeado de espíritus vírgenes, el suyo recobrara su pristina pureza, una pureza empéro henchida del rico caudal de un noble abolengo. Los que pudimos adentrarnos en su intimidad, ¡qué sensación tan profunda entre de admiración y ternura hemos sentido al verle y oírle en alguna de sus clases con los niños de la Institución Libre de Enseñanza! Los chicos hablaban, interrumpían, se interrogaban unos a otros y al maestro. Jamás aquello fué desorden ni algarabía, sino el movimiento natural de un interés que Don Francisco ingenuamente despertaba a cada cosa que decía. En apariencia, allí se charlabá; en realidad, se pensaba, y a los pocos minutos de oír aquella clase, veíase cómo las cuestiones iban de suyo suscitándose unas a otras en la discusión ordenada de los infantiles ingenios. D. Francisco, de vez en cuando, con una observación, con una objeción situada en el plano mismo en que se movía el discurso, reponía las cosas en su punto o alzaba como por encanto un tramo más el nivel de la conversación. Hemos oído a chicos de 12 años discurrir sobre Metafísica con ingenua, sí, pero certera agudeza. Hemos visto a Don Francisco enseñar historia de las religiones en unas clases en donde el que menos hablaba era el maestro mismo.

En la vida general de la escuela, en los juegos, comidas, excursiones, era D. Francisco siempre el elemento animador, el más dispuesto, el más entusiasta, el más juvenil de todos. Tenía una exuberancia meridional, contenida siempre en los límites de lo digno, que encendía y apasionaba los grupos. Jugaba como el primero y más arriesgado muchacho, y hubiera sido inferirle el más cruel agravio, hacer con él excepción o tributarle un trato distinto del que recibía otro chicuelo cualquiera. Por las empinadas laderas del Guadarrama, andaba y corría, gozando ingenuo del movimiento y de la vida. En plena naturaleza agreste sentíase siempre como remozado, renovado en el espíritu, y con un gesto, una señal, a lo sumo una palabra, deteníanos a todos ante una sublime perspectiva que con religioso silencio contemplábamos, contagiados de su hondo e inefable sentir.

Algún domingo, por la mañana muy temprano, venciendo el frío, con el andar apresurado y el espíritu alegre y dispuesto, íbamos con él grandes y chicos a alguna vetusta ciudad castellana de aquí cerca, Avila, Toledo. Apiñados en el vagón de tercera, ya el camino era un anticipo del goce por venir. D. Francisco conversaba con una ligereza y una gracia insuperables, y entre la charla, siempre fina y delicada, y los vistazos por la ventanilla al noble paisaje castellano, que tanto amaba, pasaban sin sentir los kilómetros y nos entrábamos al fin por el admirable puente en la vieja imperial ciudad.

Ya allí no había rincón que su curiosidad no escudriñara, ni calleja que su emoción no revistiera de ricos adjetivos—en los que era maestro—. Nada se dejaba por ver y admirar cuando una vez habíamos penetrado en un recinto. Y con dos palabras, no más, sabía discretamente sugerir y precisar la emoción fútil de arte, y fijarla en un momento intenso de perdurable recordación. Y embebecidos ante las fastuosidades que él nos descubría, andábamos a su vera con el espíritu jadeante, lleno de visiones y de emociones varias. Luego, en la hora oscura del reposo, al entrarse la noche por las ventanas del tren, hacíanos

insensiblemente volver sobre lo visto y sentido en un recuerdo tamizador que depuraba y afinaba la riqueza espiritual atesorada. ¡Días inolvidables de máximo deleite humano en la comunión de un sentir profundo, cuyo secreto él se llevó a la tierra!

GINER DE LOS RÍOS

por Manuel Machado.

Hoy, 18 de Marzo, hace tres años. Como ahora, la Primavera estremecía ya con auras precursoras la fresca noche de Febrero. Todo era sombra en el jardín; penumbra en los amplios vestíbulos y en las estancias de la planta baja. Un silencio religioso, turbado apenas por el sotovoce de una pregunta angustiosa, ese terrible silencio que ha de romper un sollozo desgarrador que alguien no oye ya, pesaba sobre la vieja casa de la Institución Libre de Enseñanza, tan alegre siempre del vocerío infantil. El maestro se moría.

Moría el maestro en pleno apogeo espiritual, en plena vida mental, a despecho de los esfuerzos titánicos de la ciencia, en manos de los más ilustres médicos de Madrid, a despecho del amor, de la veneración de sus discípulos, que hubieran dado gustosos la vida por la suya, a despecho de los fervientes votos de toda la intelectualidad española congregada allí aquella noche, llenando silenciosa el jardín, con los ojos fijos en la ventana luminosa de la alcoba, de la celda del santo Giner de los Ríos. Toda España se conmovió en aquella hora. Los telegramas y las cartas llegaban a montones, sin interrupción. El Presidente del Consejo, el Ministro de Instrucción pública enviaban frecuentes recados y se personaban ellos mismos repetidas veces. La patria entera se daba cuenta de lo que iba a perder. Muchos de los que allí estábamos habíamos correteado de niños por aquel jardín y escuchado la cálida voz del maestro en aquellas clases ahora llenas de sombra y de tristeza. Todos, quién más, quién menos, sentíamos

como nunca en aquellos instantes supremos, que aquel sol que se apagaba nos había dado las más puras luces del alma. Y cuando la certeza fatal llegó a nosotros, más de una lágrima callada surcó más de un rostro varonil curtido a todos los vientos de la vida.

Tres años hace hoy que el maestro se fué. Su obra empezó, está aquí y prosigue su rumbo magnífico al bien y a la verdad. Porque su obra no es para el recuerdo, no es del pasado, sino de hoy y de mañana. Obra viva es y redentora. Su alma quedó también entre nosotros. Porque semejante a los verdaderos santos, lo que él entregó por completo a Dios fué su cuerpo—sobriedad, castidad, pobreza—y el alma, en cambio, la dió entera a los hombres. Nadie ha hecho un surco más profando, nadie sembró más fecunda semilla, nadie dejó una estela más amplia y luminosa. En ella se agitan los más puros anhelos del reflorecimiento español que él soñara un día entre los encinares de Guadarrama. ¿Recordáis la soberbia instantánea?... Sí; su obra y su alma viven siempre, porque en su labor semi-divina, él supo formar los hombres para mañana.

Pero él, nuestro amigo, nuestro guía, nuestro pastor; el viejecito de plata y de fuego, el viejecito adorable y adorado, cuyas palabras eran siempre claras y buenas, sedantes y reveladoras, ¿dónde está?

El más alto poeta español ha dicho, llorando su ausencia:

¿Murió? Sólo sabemos
Que se nos fué por una senda clara
Diciéndonos: hacedme
Un duelo de labores y esperanzas...

(*El Liberal*, 25 Marzo 1918.)

LIBROS RECIBIDOS

Vincenti y Reguera (Eduardo).—*La propiedad foral en Galicia*.—La Coruña, Andrés Martínez, editor.—Legado Sales y Ferré.

Exner (Dr. Adolfo).—*De la fuerza mayor en el Derecho mercantil romano y en el actual*.—Traducción directa del

alemán por el Doctor Emilio Miñaná.—Madrid, Victoriano Suárez, 1905.—Legado Sales y Ferré.

Walls y Merino (M.).—*La extradición y el procedimiento judicial internacional en España*.—Madrid, Victoriano Suárez, 1905.—Legado de ídem.

Costa (Joaquín).—*Fideicomisos y albaceazgos de confianza y sus relaciones con el Código civil español*.—Madrid, Victoriano Suárez, 1905.—Legado de ídem.

Costa (Joaquín).—*El juicio pericial (de peritos, prácticos, liquidadores, partidores, terceros, etc.) y su procedimiento*.—Madrid, Victoriano Suárez, 1904.—Legado de ídem.

Ahrens (Enrique).—*Enciclopedia jurídica o exposición orgánica de la Ciencia del Derecho y el Estado*. Versión directa del alemán, aumentada con notas críticas y un estudio sobre la vida y obras del autor, por Francisco Giner, Gumersindo de Azcárate y Augusto G. de Linares.—Madrid, Victoriano Suárez, 1878-1881, 3 vols.—Legado de ídem.

Machado (Antonio).—*Poesías completas*.—Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Don. de la Residencia.

Pardo Bazán (Condesa de).—*Porvenir de la literatura después de la guerra*.—Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Don. de ídem.

Corominas (Pedro).—*El sentimiento de la riqueza en Castilla*.—Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Don. del autor.

Obermaier (Hugo).—*Yacimiento prehistórico de las Carolinas (Madrid)*.—Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1917.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Vives y Escudero (Antonio).—*Estudio de arqueología cartaginesa. La necrópoli de Ibiza*.—Madrid, Blass y Cía., 1917.—Don. de ídem.

Petit (Antoine).—*Vers l'union occidentale*.—Auxerre, Imp. Gallot, 1917.—Donativo del autor.