

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é 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 á 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 á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXIX.

MADRID, JULIO DE 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La psicología experimental y el maestro, por Don Juan Vicente Viqueira, pág. 193.—El mecanicismo escolar americano (conclusión), por Alfredo Samonati, pág. 199.—Notas de libros y revistas: La enseñanza de la psicología en el extranjero, pág. 204.—Revista de revistas. Inglaterra: The Journal of Education, por Adolfo A. Buylia, página 209.

ENCICLOPEDIA

El aislamiento de España en el pasado y en el presente (conclusión), por D. José Delcito y Piñuela, pág. 212.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Nuestros grandes hombres: D. Francisco Giner de los Ríos, por Rafael Altamira, página 217.—D. Francisco Giner de los Ríos, por A. Machado, pág. 220.—Nota de Secretaría, página 221.—Acta de la Junta general de señores Accionistas, pág. 223.—Libros recibidos.—Obras completas de Francisco Giner de los Ríos.—Advertencia, pág. 224.

PEDAGOGÍA

LA PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y EL MAESTRO (1) por el Prof. D. Juan Vicente Viqueira.

I

1. *Concepto de la Psicología.*—Evidentemente necesitamos, ante todo, poseer un concepto de la Psicología. Pero de nin-

(1) Los artículos que siguen son un resumen de las lecciones de Psicología experimental (diez lecciones, acompañadas de experimentos) para los maestros, que di en el Museo Pedagógico Nacional durante el invierno de 1914-1915. Se trataba, claro está, de un curso de introducción, en el que intenté poner de relieve el sistema de los problemas y dar lo más esencial e importante de la Psicología para los que se ocupan de educación. Conserva mi trabajo este único valor. Para penetrar más profundamente en las cuestiones, indico al fin de cada artículo la bibliografía.

gún modo podemos intentar ahora su definición ni discutir los diversos puntos de vista que acerca de su objeto existen. Ni hay tiempo para ello, ni es preciso, como más adelante veremos. Trato, pues, solamente de indicar cuál es el problema de la Psicología, para pasar más tarde, en este mismo capítulo, a dar someramente una idea de los diferentes modos de comprenderlo y de la posible tendencia en el porvenir.

En el lenguaje popular, la expresión más exacta para designar el objeto de la Psicología es la de *vida interior*. A diferencia de lo que sucede en nuestro cuerpo y en nuestro alrededor, en la naturaleza, nosotros poseemos una *vida nuestra*, a la que no llegamos por los sentidos, sino que es propia a cada uno, una *vida íntima*. Los místicos la han llamado a veces el *castillo interior*. Generalmente se comprende, por el modo de llegar a ella, como *la vida de la percepción interna*. Los psicólogos la denominan *conciencia*. Es preciso tener en cuenta que la palabra *conciencia* tiene dos sentidos. Significa, según su etimología, el *saber de sí mismo* que tiene cada hombre de la vida de su espíritu, de su vida interior. Además, significa esta vida interior en su totalidad. Podríamos decir que significa: lo que hace de la vida interior que sea tal vida, y la *vida interior* en su totalidad. Ambos sentidos van íntimamente unidos. El último sentido es, en general, el usado en nuestro tiempo (1).

(1) La primera acepción es la más antigua, ya en Platón; la segunda, posterior, ya en Hume, claramente.

PERTENECE A LA
BIBLIOTECA DEL
ATENEO BARCELONÉS
NUM. 664

La conciencia (anticipando el párrafo que sigue) se da en la naturaleza. Los seres de conciencia, los hombres, los animales superiores al menos, *viven* en el medio natural. Y éste, en el cual podemos incluir nuestro propio cuerpo, se halla en relación con la conciencia; es decir, es una condición para ella. Los rayos luminosos deben existir para la visión de la luz; la repetición de un objeto que impresiona nuestros sentidos es precisa para la reproducción de este objeto (memoria).

La Psicología se ocupa de la *conciencia y sus condiciones naturales*.

2. *Conciencia y sistema nervioso*.—La conciencia se da, como hemos dicho, en la naturaleza. Pero la relación con ella se establece a través de nuestro cuerpo que forma una parte de ella. Así que el problema que importa es el de la relación del cuerpo con la conciencia. Es éste el problema tradicional de las relaciones del alma y el cuerpo. La relación es más circunscrita aún. La experiencia nos ha enseñado que lo capital para la vida del espíritu es el sistema nervioso. Así, pues, éste es el que hay que considerar en relación con la conciencia.

El problema se nos plantea de dos modos. Primeramente se trata de una cuestión de hecho, que nos interesa por sí, y además, nos importa después la explicación de este hecho.

La vida mental y su desarrollo se halla íntimamente ligada al desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso. De día en día se descubren anomalías de éste, que acompañan a las enfermedades mentales. Podemos formular el siguiente principio: «El niño mentalmente normal es normal también corporalmente; el mentalmente atrasado es también corporalmente atrasado; el mentalmente adelantado, lo es también en el desarrollo de su cuerpo.» (*Meumann Experimentelle Pädagogik*, I, 101.) Las excepciones aparentes se deben a la falta de paralelismo entre el desarrollo del cerebro y el resto del cuerpo. Este es un hecho muy importante para los maestros. Se comprende bien aquí hasta qué punto toda la vida de un niño penetra en lo más profundo de él.

El segundo aspecto del problema es de menos interés aquí. Es éste la explicación del hecho de la relación misma. ¿Qué quiere decir la relación del cuerpo y la vida mental? Pero sin resolverlo el maestro, puede hacer uso de toda su Psicología, y hasta construirse la Psicología, puesto que esa relación nos está asegurada y garantizada por la experiencia. Desde antiguo se ha visto qué difícil era pensar en que dos mundos heterogéneos como el espíritu (*la conciencia*) y el cuerpo pudiesen influirse recíprocamente, y se hubo de recurrir a diferentes supuestos. Hoy día mismo no hay unidad entre las afirmaciones de los psicólogos. Pero el problema parece complicado, y la teoría del influjo de uno sobre el otro no posible; por consiguiente, la mayor parte se inclinan a pensar que debemos meramente admitir un paralelismo donde lo muestre la experiencia. Este paralelismo se llama psicofísico, y tomado en este sentido no es más que un postulado.

3. *Métodos*.—Los métodos de que dispone la psicología son la observación y el experimento. El experimento incluso ha dado el nombre de experimental a una corriente psicológica que abarca casi toda la psicología moderna. Acerca de estos métodos ha habido una reñida discusión. Los unos afirmaban la importancia del experimento; los otros la negaban. Pero hoy día, por lo general, tales controversias han pasado a la historia, y, en cambio, el interés metódico se dirige a la elaboración de ambos medios de penetrar en el conocimiento del espíritu. Al exponer los métodos de la psicología, lo haremos, como corresponde a nuestro plan, brevemente, y tomando como más importante la opinión que parece marcar el camino de la psicología en el porvenir.

Para comprender bien qué son los métodos de la psicología, nos valdremos de un ejemplo. Supongamos que queremos investigar la capacidad de reconocer impresiones táctiles. Es sabido que los ciegos, mediante ellas, pueden llegar hasta reconocer objetos complicados, plantas, animales, etc. Pero parece ser que estas impre-

siones no son muy duraderas (1). ¿Hasta dónde podemos contar con ellas para la educación de los ciegos? He aquí nuestro problema. Para investigar la cuestión, es preciso primero reducirla a su expresión más sencilla, a un caso, además, por esto mismo, en que las condiciones del acto del reconocimiento sean bien fijas. Trataríamos de este modo de producir en el sujeto una serie de impresiones táctiles, que sólo se distinguiesen por las cualidades de aspereza, suavidad, etc., eliminando todos aquellos factores que no queremos estudiar (peso, etc.) ó teniéndolos constantes. Además, haremos de modo que las cualidades que vamos a estudiar en el reconocimiento sean variables de un modo conocido, y, si es posible, cuantitativamente; es decir, de un modo medible. Presentaríamos al sujeto una serie de estas impresiones y en condiciones bien determinadas. Pasado algún tiempo de antemano conocido, le obligaríamos a reconocer algunas de estas impresiones. Tendríamos así en tantos por ciento la expresión de los casos reconocidos, y, por consiguiente, la capacidad del reconocimiento. Otra medida podríamos tomar aún: la del tiempo empleado en reconocer las impresiones. Además, el tiempo que transcurre desde que las impresiones fueron expuestas y el momento de reconocerlas puede variarse a capricho. Podemos concluir de este caso particular que el experimento:

A) Simplifica el problema.

B) Permite variar ciertas condiciones del hecho o el fenómeno, mientras otras se tienen constantes. Aquella variación se hace, según medida, cuantitativamente.

C) Se obtienen resultados numéricos y se pueden establecer relaciones entre ellos.

Pero de ningún modo basta esto. Y aquí estaba el error de los que lo esperaban todo del experimento. Necesitamos llegar al proceso mismo de que se ocupa la psicología. Este proceso de conciencia no es accesible directamente más que a la in-

trospección, o sea a la observación psicológica (introspección, de mirar hacia dentro). «La psicología experimental (la meramente experimental) es un método para determinar las leyes psicofísicas y hechos llenos de importancia, pero que sin la ciencia sistemática investigadora de lo psíquico de un modo inmanente carecen de toda posibilidad de una comprensión profunda y de una valoración científica definitiva» (Husserl: *Philosophie als strenge Wissenschaft. Logos*, 1910-1911; I, pág. 303.) La psicología supone una serie de conceptos: memoria, fantasía, percepción, conceptualización, que sólo por observación puede dárseles. Pero esta observación no es tan fácil de hacer. Durante largo tiempo se ejerció independientemente del experimento y de un modo más o menos esporádico. Pero si reforzamos todas aquellas condiciones que la favorecen y la ejercitamos sistemáticamente, llegaremos a obtener resultados mucho más valiosos. Así, en el ejemplo, exigiríamos al sujeto sometido a experiencia una descripción lo más exacta posible del fenómeno de conciencia, haciendo con el procedimiento experimental la observación más segura. Este enlace de la observación con el experimento se hace, porque en el experimento tenemos o podemos tener condiciones particularmente favorables para la observación interna; se trata, pues, de un empleo sistemático de la introspección (1).

Si la discusión en la que se oponía la introspección al experimento ha desaparecido en parte, sin embargo, han surgido problemas planteados por la nueva concepción de los métodos; principalmente preocupa a los psicólogos de todos los países el problema de la observación interna, sus límites y sus reglas; problema aún muy lejos de llegar al total desarrollo.

4. *Explicación y descripción.*—Desde antiguo se dice que en la investigación de un asunto caben tres preguntas: *si es, qué es y por qué es*. Las dos primeras se refieren meramente a la descripción. Se

(1) Tomado de las lecciones de G. E. Müller, no publicadas, sobre la Memoria, en Gotinga. Semestre de verano, 1914.

(1) Se ha pensado incluso en hacer experimentos meramente con un fin descriptivo.

trata de describir el modo de aparecérse-nos un determinado fenómeno después de haber hecho constar que verdaderamente existe. En psicología sería, por ejemplo, un problema de este primer grupo la descripción de los sentimientos, sus tipos, sus cambios, etc. El *porqué* es la parte explicativa de una ciencia; es el buscar las causas de las cosas. En psicología se referiría, por ejemplo, a la indicación de las causas de la reproducción de las representaciones. Indudablemente, antes de explicar es preciso describir; es decir, saber qué se va a explicar; y no se puede proceder a una explicación sin una descripción exacta del fenómeno. La psicología ha procedido muchas veces demasiado deprisa en la explicación, y esto ha ofrecido frecuentemente serias dificultades, de aquí que se haya reaccionado contra la psicología *explicativa* y se haya acentuado el interés por la descripción en el estudio de los fenómenos psíquicos. Hoy nos hallamos en uno de los momentos de esta reacción. No por eso hay que pensar que la explicación es imposible.

5. *Corrientes en la psicología actual.*—En la psicología actual, como en la de todos los tiempos, existen diversas corrientes, que podemos ahora comprender después de lo dicho. Las diferencias se refieren o bien al método o bien a la tendencia a describir sólo o a explicar, además, otros motivos de detalle. Intentamos aquí dar las líneas generales, sólo de las más importantes. Cuando la diferencia es radical, no puede consistir más que en la consideración diferente de lo que es el espíritu. El método, el modo de proceder estará condicionado por aquello que se ha de investigar, lo que es inmediatamente evidente. Así, toda corriente se funda en diversa concepción del espíritu.

Claro que en esto, al hablar de psicología nos referimos a la psicología actual en toda su extensión (psicología animal del niño, individual, colectiva, etc.), y no entendemos por diferentes corrientes las que pueden basarse en estos diversos objetos, como se deduce de lo anterior. Además, como una exposición profunda sería aquí

difícil, nos contentamos con las notas salientes y características. Aun es preciso añadir que se trata, en parte, de la historia de la psicología en los últimos años, pues algunas de las posiciones han sido superadas u olvidadas; pero como se presentan, a veces, en la psicología, es preciso tenerlas en cuenta.

Como hemos dicho, se nos aparecen en las corrientes psicológicas actuales diversos modos de concebir el espíritu. En general, se cree desde hace tiempo, por los partidarios de la psicología experimental, que los fenómenos del *espíritu* son en el fondo como los de la *naturaleza* y tienen aquella consistencia precisa para aplicar el experimento, fijando unas condiciones y haciendo variar otras. El representante capital es su fundador, W. Wundt, que fundó el primer laboratorio de psicología en Leipzig, en 1879. Se ha extendido después por toda Europa, y principalmente en los Estados Unidos de Norte América.

Para otros, la psiquis es toda fluidez, cambio, inconsistencia, complejidad, y el intento de aplicarle el experimento es del todo imposible; los resultados no dirán nada. La vida mental, pues, sólo podrá ser conocida por la observación interna, penetrante, del psicólogo. Es esa corriente, pues, esencialmente introspectiva. Se halla representada en Francia, por Bergson; en los Estados Unidos de América del Norte, por James; en Alemania, por Theodor Lipps. Indudablemente, a tal extremo no se puede llegar, como los psicólogos que la defienden llegan a confesarlo. Mil veces experimentamos en la vida corriente ya sin darnos cuenta; cuando tratamos, por ejemplo, de determinar dónde un dolor se localiza excitando la parte dolorida. El movimiento filosófico neokantiano, que tan fuerte ha sido sobre todo en Alemania en la segunda mitad del siglo XIX, ha llevado su influjo a la psicología. Kant había dicho que ni la psicología ni la química podrían llegar a ser verdaderas ciencias, porque no admitían el empleo de la matemática. Al través del neokantismo se hace notar este aspecto de la doctrina del maestro. Hay, al menos, una cierta desconfianza de la

psicología siempre en sus continuadores. Una posición original la hallamos en los neokantianos de Marburgo, representada esencialmente por Natorp, el único de éstos que ha escrito un libro de psicología. Niega éste que exista una psicología explicativa, ni siquiera descriptiva. He aquí por qué; la realidad es sólo espíritu, puesto que la naturaleza es la obra del entendimiento (Kant). Las reglas éticas, políticas, los principios y las obras estéticas son también pensar, espíritu. Las ciencias que se dirigen a estos objetos son las ciencias particulares. La filosofía, las ciencias filosóficas (lógica, ética, estética) no pueden hacer más que estudiar los fundamentos de éstas. ¿Cuál puede ser el asunto de la psicología? Solamente investigar la unidad de todos los aspectos del espíritu. Ahora bien; esta unidad es del todo distinta de algo perteneciente a la naturaleza, y no podemos proceder más que a reconstruirla. Es imposible entrar con más detalles en este punto de vista, que para nosotros tiene muy escasa importancia. Si lo doy aquí es porque en nuestro país ha llegado a ser conocido en ciertos medios. Indicar una crítica de él es imposible. Sólo haré notar que no tiene más que escasos partidarios en el mundo, y que parece llamado a desaparecer pronto.

Frente a todas estas diversidades parece indicarse hoy una tendencia grande hacia el eclecticismo; observación interna, introspección, experimento, descripción y explicación son términos que para el psicólogo tienen igual importancia. Es más, nos conviene acentuar aquellos elementos que fueron descuidados en los últimos tiempos: descripción e introspección, que, como se ve, van íntimamente unidos.

6. *¿Puede la Psicología ser útil al maestro?*—Pronto nació la tendencia a aplicar la psicología; es decir, a emplear los conocimientos del espíritu en aquellos aspectos de la vida en que tenemos que actuar sobre éste. La oposición de esta aplicación fué hecha por motivos diversos. Hoy por hoy, parece que en gran parte ha pasado. Uno de los antiguos enemigos del empleo de la psicología, H. Münsterberg, ha

publicado en los últimos tiempos un volumen sobre las diversas aplicaciones de la psicología: al derecho, a la industria, a la economía, a la medicina, al arte, a la ciencia.

He aquí un párrafo característico tomado de la introducción de su libro: «El maestro quiere influir en el espíritu del niño y desarrollarlo en servicio de las tareas culturales. El abogado intenta persuadir a los jurados, para conseguir una determinada decisión jurídica. El predicador desea actuar sobre la conciencia del pecador, para mostrarle el recto camino. El médico obra sobre el sistema nervioso del paciente mediante factores psíquicos para restablecer su salud. El hombre de negocios aspira a influir en la fantasía de sus parroquianos para que se despierten en ellos los deseos de comprar. El fabricante ha de tratar a sus obreros de modo que se haga en ellos valer la voluntad de mayor esfuerzo. El político quiere influir en el alma de la multitud para que se preste a realizar sus planes. El naturalista debe disponer las condiciones de la observación de tal modo que se consiga la mayor cantidad posible de conocimiento de las cosas. El artista intenta actuar sobre el alma de los contempladores o de los oyentes para que surjan ciertos sentimientos estéticos. En resumen, en diversos aspectos de la vida hallamos que hay fines que deben ser realizados por procesos psíquicos o principalmente psíquicos, y es la tarea de la psicotécnica (ciencia de la aplicación de la psicología) mostrar qué procesos son éstos y qué influjos son necesarios para alcanzar el resultado final.» (*Die Psychotechnik*, pág. 67). Realmente no se puede ir más lejos, pues aquí como se ve, se crea una *ciencia de las aplicaciones de la psicología*.

Tengamos ahora en cuenta algunos problemas que conciernen a la aplicación de la psicología a la pedagogía. Dos obstáculos parecen, en general, oponerse a ésta. En uno es la posición difícil de la psicología misma, pero como hay ya muchos puntos en que los psicólogos están de acuerdo y como lo que importa aquí son los hechos y éstos están bien asegurados, no encon-

tramos por este lado dificultad ninguna. La otra dificultad vendría de las diversas concepciones de la educación. Pero hay problemas comunes a todos los sistemas de educación, que la psicología debe discutir. En general, el maestro trata de influir en el desarrollo psicológico del niño o de respetar este desarrollo, preservándolo de influjos dañosos para él. En seguida surgen, claro está, infinidad de problemas, pero no se ha de tener, sin embargo, la superstición de la psicología. Toda una corriente de la pedagogía actual ha intentado basar ésta en la psicología (pedagogía experimental); pero, aun esta corriente misma, ha llegado a hacer reservas con respecto de la importancia de la psicología. Meumman, como Münsterberg, ha afirmado que meramente en la psicología no puede fundamentarse ninguna pedagogía. La educación supone un ideal, según el que se educa, y éste no se fundamenta en la psicología, lo que da es el camino, los medios para llegar a él.

Cuáles y cuantos son los problemas de que ha de dar cuenta la psicología, no nos importa ahora; nos contentamos con indicar algunos ejemplos.

A) Examen de los órganos de los sentidos. Tiene gran interés para el maestro, no sólo el estado del ojo en lo que respecta a la refracción (miopía, etc.), sino en cuanto a la sensibilidad para el color. Los defectos de esto se hacen notar en el dibujo, con lápices de colores naturalmente, en la visión de mapas, etc.; además, importa la sordera, la agudeza auditiva, los tipos distintos de *sordera musical* (incapacidad para entender la música). Aquí realmente nos hallamos en parte en los límites de la psicología y la fisiología. El dominio es ya bien conocido, al menos algunos de sus aspectos.

B) Diagnóstico de fenómenos más complejos y de procesos de conciencia, o alteraciones complicadas de éstos. En este grupo entran los exámenes de la inteligencia, la determinación de los diversos tipos de memoria, el diagnóstico de la fatiga. Esto último no ha sido aún resuelto, pero tiene gran interés. Un niño no se halla fatigado siempre que lo dice, y muchas veces sin sentirlo se halla fatigado.

C) El curso general de la evolución mental es de importancia capital. Nos dará luz sobre una infinidad de problemas, como cuándo aparecen los elementos necesarios para la realización de un determinado trabajo, cuándo surgen necesariamente ciertos afectos (por ejemplo los de compasión, los sexuales), en qué puede influir en el niño el medio y la educación; qué diferencias de evolución existen entre los dos sexos, etc.

Pero que la psicología sea útil al maestro quiere decir sólo que debe conocer los resultados de la investigación, no que ha de investigar él mismo. Acerca de este problema, las posiciones han sido diferentes. Mientras unos han negado que sea posible, otros han afirmado que sí. Pero esta afirmación viene, generalmente, cuando está seriamente hecha como en Binet, de que los trabajos de la psicología experimental aumenten el interés del maestro por ella. Sin embargo, siendo este punto de vista legítimo, es preciso tener en cuenta que el trabajo del psicólogo es una labor de especialista, que necesita un cuidado muy grande y riqueza de medios técnicos, así como el conocimiento de su manejo. El maestro tiene con su enorme labor bastante para no meterse en la psicología experimental. Pero sí debe, en cambio, conocer aquello que le sea preciso para aplicar lo más concienzudamente la psicología.

No se deben fundar esperanzas excesivas, aun hoy día, en la psicología, aunque hay que desechar todo escepticismo. El maestro se tiene que dejar guiar mil veces por la psicología vulgar, que debe ser siempre un producto de su observación atenta. Una vista psicológica fina y penetrante en el maestro es inapreciable y mucho más eficaz que todos los conocimientos psicológicos que tenga, porque ella le ha de guiar también en la aplicación de aquélla. Importante es en este respecto la lectura de los grandes educadores. ¡Qué cantidad de finas observaciones nos ofrece un Rousseau y de sugerencias un Platón!

De otro modo puede aún interesar la psicología al maestro, a saber: cómo una

materia que se ha de enseñar en la escuela. Porque no hay motivo ninguno para eliminar la psicología de allí. Los hechos fundamentales y las leyes de la vida del espíritu, ni son más difíciles ni menos interesantes que los de la naturaleza.

Bibliografía.—Tratados generales de psicología de diferentes corrientes: véanse los de W. Wundt, Ziehen, Hoeffding, James (traducidos al castellano); además, en francés: H. Ebbinghaus, *Precis de Psychologie*, 1910 y en alemán: Natorp, *Allgemeine Psychologie* (en castellano, del mismo autor, para dar alguna idea del modo de enfocar el problema, *Kant y la escuela de Marburgo*, 1915), y los libros que se hallan en la bibliografía que da Ebbinghaus en su manual citado.

Pedagogía y psicología. — Binet: *Le pédagogue doit-il-êtré psychologue?* *Année psychologique*, 1907.

James, *Causeries pédagogiques*. París, 1907, Alcan.—Münsterberg: *La psicología y el maestro*, 1911.—*Die Psychotechnik*, 1915.

Meumann, *Vorlesungen zur Einfuchrung in die Experimentelle Pädagogik* (es una obra extensa y llena de material. La última edición tiene tres tomos), 1911-1914.

Van Biervliet, *La Pédagogie expérimentelle*, Alcan, 1911.

EL MECANISMO ESCOLAR AMERICANO (1) por Alfredo Samonati.

(Conclusión.)

El sistema suizo y alemán de graduación.—El problema de la retardación se resuelve en parte en algunas localidades de la Unión Americana, siguiendo el plan de promoción que viene utilizándose con éxito en Alemania y Suiza, modificado, como es de consiguiente, en alguno de sus detalles, a fin de adaptarlos a las condiciones del medio y a la estructura y demás

particularidades del organismo escolar de este país.

El plan es triple en su naturaleza; contiene: 1.º, el sistema *convencional ó corriente* para niños normales; 2.º, otro de *avance ó de adelantamiento* para los que quedan retardados, y 3.º, otro *no graduado* para todos los niños de constitución psíquica subnormal o física defectuosa.

Los niños comprendidos dentro de la última categoría se eliminan de los cursos regulares desde el principio; pasan, respectivamente, a las clases especiales que para ellos han sido formadas, y adelantan más o menos, según sus capacidades o su estado psico-físico lo permita, sin estar sus diferentes etapas de progreso reguladas por grados fijos, limitados por contenidos definitivamente predispuestos y a los que deben someterse. No hay para ellos promociones; es el sistema *no graduado*.

Por lo que a toda otra clase de niños normales se refiere, ingresan a la escuela y permanecen en la primera clase todo el primer año. Ese temperamento se recomienda como conveniente, por cuanto hay niños que tardan en adaptarse al régimen escolar; por otra parte, es difícil desde el primer momento conocer sus condiciones mentales, y hay que darles la oportunidad y el tiempo necesario para que se manifiesten.

Al fin del primer año (véase el diagrama) y después de haberse procedido a eliminar los de mentalidad subnormal que pudieran haber quedado, para pasarlos a las clases especiales que les corresponde, se agrupan y organizan en la Clase de Avance 2 A todos aquellos que hayan quedado retardados. Dicha clase estará formada, en consecuencia, de alumnos de mentalidad normal, pero atrasados, ya por efectos de su tardío ingreso a la escuela, por enfermedad, pereza, negligencia del hogar, etcétera, etc., ya por efecto de la combinación de dos o más de las causas citadas.

Los educandos que pasen con éxito las pruebas escolares, es decir, las perfectamente normales, avanzan de grado a grado, siguiendo en forma regular los cursos de estudio hasta llegar a la clase superior,

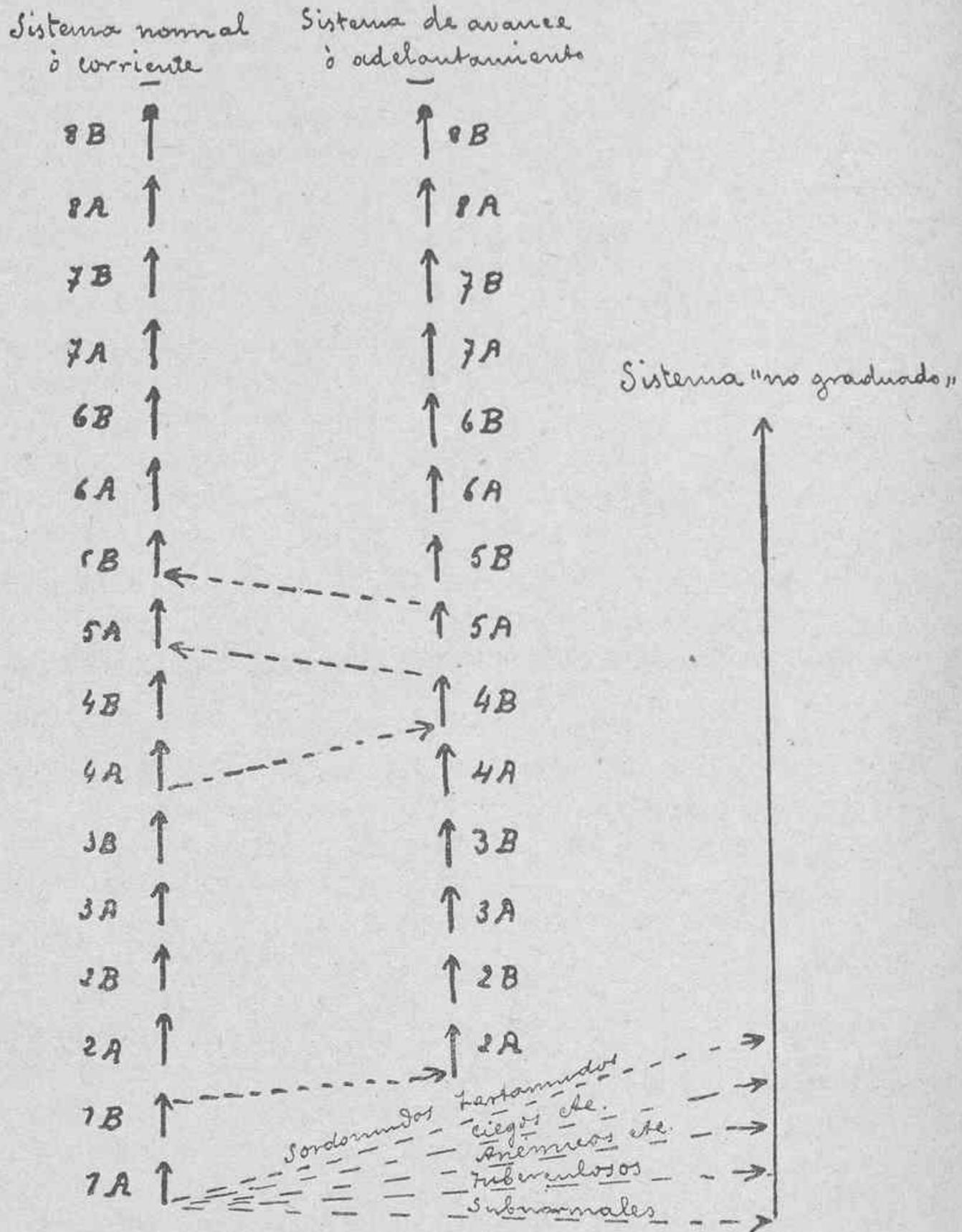
(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

en la que adquieren su diploma de graduación, que los habilita, si así lo desean, para ingresar a las escuelas superiores.

Los que han sido colocados en la clase de avance, siguen un curso modificado de estudios, en el que hay menos variedad

respondiente del sistema normal, no habiendo así perdido tiempo alguno. Los que no están habilitados para reincorporarse a sistema corriente, permanecen en el de avance, ascendiendo a la clase 2 B.

Siempre que un alumno del sistema con-



de tópicos, en el que se dedica preferente atención a la parte fundamental y más importante de cada una de las asignaturas y donde los alumnos, en razón de su menor número, reciben mayor grado de enseñanza individual. Al finalizar el primer término de la clase de avance, 2 A, habrá probablemente alumnos — los más despejados — capaces de avanzar regularmente; al éstos se les pasa entonces a la clase co-

vencional se retarde, aunque sea en los grados superiores, se le coloca en la clase de avance de la misma denominación numérica que tiene aquella a la cual le hubiera correspondido ir, si su promoción hubiese sido regular. Del mismo modo, si dicho alumno realiza un trabajo satisfactorio en la clase de avance en que se le ha puesto, se le restituye al sistema del cual procede, colocándosele en la clase a que

hubiera ido, si no hubiese quedado retardado. (Nótese que las clases paralelas en los dos sistemas llevan el mismo nombre.)

Como es presumible, hay siempre alumnos que permanecen durante todo el curso de estudios en el sistema de avance, llegando con el tiempo a alcanzar el grado superior, 8 B, de dicho sistema; pero como no habrán realizado un trabajo tan completo como los que ascienden hasta el mismo punto por la escala normal, no reciben como los otros un diploma, sino un simple certificado que acredite la labor que han sabido llenar. Esos educandos no están en condiciones de ingresar en escuelas superiores.

El diagrama adjunto da una idea más completa del plan en cuestión. La línea ascensional de clases que figura a la izquierda, representa el sistema normal o corriente; un alumno normal ingresa en él, y, grado a grado, si no tiene algún retraso, avanza regularmente hasta que se gradúa. La segunda serie ascensional constituye el sistema de avance, y contiene todos los grados de la enseñanza, a excepción de los dos términos del primer año. Los que quedan atrás al hacerse las promociones de la clase 1 B al grado 2 A, pasan a la correspondiente de avance 2 A. Muchos alumnos enviados al sistema de avance permanecerán en él hasta que abandonen la escuela; otros, después de uno, dos o más términos, volverán a incorporarse al sistema normal. Las líneas horizontales que parten del primer grado, representan la eliminación de los alumnos que pasan al sistema *no graduado*, en razón de sus defectos físicos o psíquicos.

Supongamos ahora, para ilustrar el asunto, el siguiente caso: un niño normal N, es promovido regularmente en el sistema convencional hasta que llega al grado 4 A; a esa altura del curso se enferma, permanece por algún tiempo ausente de la escuela, y pierde, como consecuencia, la oportunidad de ascender a la clase normal 4 B. En este caso, se le coloca en la clase de avance 4 B, donde hace una ligera revisión del curso correspondiente a la clase 4 A y las partes esenciales del curso 4 B, y así, al

finalizar el término se le reincorpora a la clase 5 A del sistema normal. Si no estuviera en condiciones de transferírsele cuando llega al fin del término 4 B, se le retiene por uno más en el sistema de avance, 5 A, y se le pasa entonces al 5 B del otro sistema a su debida oportunidad, con lo que no habrá perdido tiempo, a la vez que se le habrá puesto en condiciones para seguir avanzando y concluir sus estudios primarios a edad conveniente.

Las ventajas de ese plan de graduación son muchas; entre ellas podrían citarse las siguientes: *a)* habilita al maestro a quitar de las clases generales los alumnos obstruccionistas, que siempre retardan el regular adelanto de los educandos normales; *b)* es un alivio para los niños que sufren fácilmente de fatiga mental por efecto del estudio, desde que se les lleva a clases poco numerosas, en las cuales reciben una más directa atención individual por parte de sus maestros y desde que realizan allí un aprendizaje mejor adaptado y más en armonía con sus capacidades psico físicas, pues que ha de tenerse en cuenta que no se les compele allí a cubrir los recursos en su totalidad, cosa que siempre supone un cierto grado de repetición de algunos de los trabajos ya hechos, así como se atiende con preferencia a sus necesidades antes que al motivo de su graduación, es decir a *qué es lo que son capaces* de aprender, más bien que a *qué es lo que debieran saber*, lo cual constituye uno de los principios fundamentales del sistema de las clases de avance; *c)* los alumnos retardados, en sus nuevas clases, se ven entre otros educandos de la misma edad, aproximadamente, y de las mismas condiciones mentales, por lo que pueden sentir que adelantan y progresan, factor de estímulo de importancia fundamental; *d)* reconoce el hecho de que los alumnos difieren de capacidades y de que los hay, naturalmente, torpes, a los cuales no puede pedirse que hagan lo que en rigor no pueden hacer; *e)* la trasposición de alumnos de uno a otro sistema puede hacerse con facilidad y frecuentemente sin pérdida de tiempo; *f)* si cualquiera duda surgiera con motivo de un

alumno que hubiese sido agrupado en una clase de niños de constitución anímica subnormal, se le ofrece la oportunidad de recobrar, por medio de las clases de avance, el tiempo que pudiera haber perdido; según esto, siempre que un alumno atípico, del sistema *no graduado*, mejore sus condiciones o vuelva a recobrar su normalidad psíquica, se le envía al sistema de avance donde pueda progresar con éxito; g) es particularmente beneficioso para niños que padecen de enfermedades nerviosas, debido a la mayor simplicidad de los estudios de las clases de avance y a la ausencia de precipitación en la enseñanza, y h) permite a los que queden atrás en cualquier momento y por cualquier circunstancia, recuperar el tiempo y la preparación perdida.

Donde no hay una extraordinaria congestión de alumnos retardados, la aplicación del sistema suizo-alemán, de que se viene hablando, no significa, si alguno, un recargo considerable en el presupuesto escolar, pues que si bien las clases de avance deben ser reducidas en número para que den los frutos que de ellas se esperan, en cambio las regulares o normales, una vez descargadas de los elementos obstruccionistas, pueden hacerse algo más extensas. Así, por ejemplo: si hubiese cuatro clases paralelas del 4.º grado con una inscripción de 45 alumnos cada una, sería posible formar tres clases normales de 50 educandos y una de avance de 30, todas del mismo grado, sin necesidad de tener que emplearse otro maestro.

Por otra parte, no es posible sostener ese sistema de graduación en todas las escuelas, desde que no todas podrían ofrecer un número suficiente de alumnos de cada clase para llenar las exigencias de aquel sistema; no obstante, es posible seleccionar una escuela central y en ella concentrar los alumnos retardados de los demás inmediatos centros de enseñanza, como es posible también, donde no pueda hacerse otra cosa, agregar al cuerpo de maestros de cada escuela, uno o más ayudantes adicionales, con el encargo exclusivo de atender a los alumnos que vayan retardándose.

Uno de los peligros del sistema, según lo ha evidenciado su práctica, es el de que muchos maestros toman como objeto principal del plan, el que las clases de avance deben responder, sobre todo, a restablecer a los alumnos retardados a los cursos del sistema normal dentro del más breve espacio de tiempo posible, concepción que conduce naturalmente a apresurar a los educandos y a recargarlos de trabajo, cosa que es contraria en un todo al sistema desde que, tanto en las clases normales como en sus correspondientes de avance, a cada uno debe exigirse que sólo haga aquello que sus capacidades le permiten hacer.

Otro argumento hecho en contra del sistema, que ha sido formulado en las ciudades europeas donde aquél se encuentra en uso y que se ha repetido por algunos aquí, es el de que los educandos de las clases de avance pierden el incentivo de la actividad del pensamiento y del estímulo que promueve la ambición e inspiración, los cuales reciben cuando están en contacto con otros discípulos de condiciones superiores. Sin embargo, se contesta a esto, diciéndose que en las clases de avance se encuentran agrupados, lo mismo que en las normales, todas las gradaciones de capacidad mental, así como el débil y el fuerte, el flemático y el colérico, etc.

Fuera de todo eso, el caso es que el referido sistema, el cual ha sido puesto en ejecución aun en pequeñas poblaciones, si bien no ha resuelto por completo el problema de los alumnos retardados, ha reducido, por lo menos, su número a cantidades insignificantes, lo cual, mejor que otra especulación mental lo acredita en grado suficiente para que se le acepte y se le generalice.

Otros medios de auxiliar a los alumnos retardados.—A pesar de los resultados promisorios que ha venido ofreciendo el sistema de graduación suizo-alemán, su incorporación al organismo escolar americano, no lo ha sido todavía sino en forma limitada; se le encuentra, sobre todo, en los centros donde la enseñanza elemental ha alcanzado un alto grado de especialización.

No obstante, como el problema de la retardación entraña en sí mismo tanta importancia, donde aquel sistema no existe o ha sido sólo parcialmente adoptado, se le atiende por medio de la aplicación de otros métodos, de resultados más o menos eficaces.

El más general es aquel en que los maestros ayudantes, por voluntad propia, se imponen la tarea de dar clases extraordinarias a los alumnos atrasados, una hora antes o una hora después del período regular de escuela, invitándolos para ese efecto a concurrir a ellas. Como se comprende, ese procedimiento, que en su intención es sumamente plausible, presenta la desventaja de retener por demasiado tiempo a los niños en la escuela, sobre todo por lo que se refiere a los de débil constitución física y mental. En este caso, el sentido común, la experiencia y el tacto del maestro son los mejores factores que puedan guiarlos para determinar lo que conviene exigir de cada uno de sus discípulos.

Dicho método puede dar excelentes resultados, pero bajo la condición de que se le planee sistemáticamente y que el plan que así se formule se ejecute con rigurosidad. De muy poco serviría que un maestro atendiese a sus alumnos atrasados por una hora en la mañana o por la tarde de un determinado día, y después no hiciera nada por ellos en la semana o en la quincena siguiente. Toda obra escolar, para que resulte efectiva, como es el caso cuando se quiere adquirir un nuevo hábito o desterrar uno ya viejo, debe ser acumulativa; es decir, continuada y persistente. Los esfuerzos esporádicos no se juxtaponen.

En otras partes son los alumnos más adelantados los que, durante las horas libres o aquellas destinadas al estudio—la distribución del tiempo diario en las escuelas americanas, deja siempre, por lo menos, un período en blanco de 20 minutos para cada clase, llamado *tiempo de estudio*, durante el cual los alumnos pasan al salón de lectura o permanecen en sus clases, donde, bajo la vigilancia de sus respectivos maestros, preparan lecciones,

resuelven problemas, leen, estudian, etcétera—se encargan de ayudar a sus discípulos de clase en aquellos asuntos en que se hayan quedado atrás. Este método, aunque bueno en cierto grado, por razones fáciles de entender, no deja de presentar también algunas serias objeciones.

Otro de los procedimientos consiste en el empleo de maestros adicionales, según ya se ha dicho en otro lugar, los cuales se encargan de hacer adelantar a los alumnos que vayan retardándose en cada clase.

En la escuela núm. 117 de Brooklyn, que visité no ha mucho, la maestra adicional allí existente, no toma a su cargo los alumnos atrasados. Cada día se le asignan seis o siete diferentes clases, de acuerdo con una distribución de tiempo preestablecida; dicha distribución permanece la misma para cada clase por dos semanas a lo menos y más si fuere necesario. A la referida maestra, como es frecuente el caso, no se le confía la difícil tarea de ayudar a los alumnos atrasados, sino que toma a su cargo por media hora los educandos regulares de cada clase que se le ha fijado, dejando así igual cantidad de tiempo libre para que la ayudante titular atienda los primeros, lo cual es ventajoso por cuanto, mejor que su suplente, sabe cuáles son las deficiencias que tienen esos niños y cómo ha de tratarlas con éxito.

En otra escuela, la núm. 77, de Nueva York, aunque sólo como un medio de prevenir la retardación de los alumnos, cada vez que por licencia falta un maestro titular, al suplente que se nombra en su reemplazo, no se le confía por entero la clase del primero. Las asignaturas fundamentales, como son la aritmética, la lectura, la gramática y el lenguaje, quedan a cargo del subdirector de la escuela o de alguno de los ayudantes de más experiencia y preparación profesional. El maestro suplente atiende las asignaturas secundarias en ese año de estudios o las clases de los ayudantes a quienes se hubiesen confiado las materias principales.

En ese mismo establecimiento de enseñanza, a fin de cada término, se forman grupos con todos los educandos que no fué

posible promover a clase superior. Dichos grupos se distribuyen entre todos los maestros y en horas especiales y de acuerdo con un programa condensado, se les dan lecciones extraordinarias, sobre todo en las materias en que están más débiles, con lo que se consigue que un buen porcentaje de ellos se reincorpore a las clases que les corresponde.

En otras partes he visto aprovechar por los maestros el *período de estudio*, exclusivamente para atender a los alumnos retardados. El trabajo hecho durante ese tiempo no se sujeta a ninguna reglamentación. A cada alumno se asigna una tarea, la que más necesita, que responda a un objeto definido y que pueda alcanzarse dentro del tiempo que ofrece el período de estudio. En aritmética, por ejemplo, se da un problema típico, para que se resuelva y se haga una sucinta relación escrita de su proceso; en historia o geografía, un análisis de un párrafo o de un capítulo, debiendo reducirse su contenido en la forma de un cuadro sinóptico; en gramática, se le pide que escriba de memoria algunas reglas o definiciones, que las compare luego con la versión correspondiente de su libro de texto o que haga un análisis de ellas. Durante el período de estudio el lápiz o la pluma acompañan indefectiblemente a los alumnos, de modo que pueden traducir en forma escrita los resultados de sus tareas. Esto evita que el pensamiento se distraiga y concentra así la atención y los esfuerzos.

Otro tipo de organización tendiente a asistir a los alumnos atrasados y a fortalecer los puntos débiles que posean con respecto a las diferentes asignaturas, se encuentra en práctica en la escuela número 163, también de Nueva York.

En el momento de la promoción los alumnos de cada grado se clasifican sobre la base de las deficiencias o puntos débiles que presentan respecto a las asignaturas fundamentales, y se forman así, grupos de *deficientes*, en aritmética, lenguaje, geografía e historia, etc. Esos grupos, a los cuales se les explica claramente el motivo de la clasificación de que han sido ob-

jeto y de las facilidades que se le ofrecen para corregir sus deficiencias, son atendidos luego, durante los períodos de estudio, respectivamente, por los maestros de mayor preparación en cada una de esas asignaturas, con lo que cada alumno viene de ese modo a recibir lecciones dobles en las materias en que se encuentran débiles: una en las clases regulares y otra en los períodos extraordinarios.

Este plan, según la directora de la escuela, ha venido dando muy buenos resultados.

NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

La enseñanza de la Psicología en el extranjero.—Si las condiciones del desarrollo intelectual no permiten a algunos Estados poseer cátedras ni institutos de Psicología, en otros la enseñanza universitaria de esta ciencia es aún rudimentaria, como rudimentaria es su producción científica. Uno de los Estados que en el transcurso de breve tiempo ha progresado mucho en este campo es Rusia. Hasta hace pocos años sus institutos psicológicos eran muy pocos y no daban ningún fruto; pero hoy, sea por algunas de sus mejoras introducidas por el Gobierno, sea por la ayuda de particulares, han alcanzado un desarrollo considerable. En Petrogrado, donde Krogins dirige la cátedra de Psicología fisiológica, existen dos gabinetes, uno de psicología experimental y uno de fonética experimental, subvencionado por el Estado. En la Universidad de Varsovia existe un laboratorio de psicología dirigido por Abrawowski. En Moscou, en el año 1907, existía un pequeño laboratorio al lado de la clínica psiquiátrica, pero no funcionaba nunca. El padre de un estudiante que trabajaba con Celpanow regaló a la Universidad medio millón de pesos para la fundación de un gran Instituto psicológico. Con estos medios y con la ayuda del director, ha surgido así en Moscou uno de los mayores Institutos psicológicos de Europa, frecuentado en los últimos años por cerca de 40 alumnos que siguen, bajo la

dirección de Celpanow, dos cursos: uno de Psicología teórica, donde se discuten los problemas psicológicos que interesan a la Filosofía (por ejemplo: el paralelismo psico-físico y la acción recíproca, concepciones psicológicas de los grandes filósofos, etc.), y uno de Psicología experimental. La Psicología se enseña a todos los estudiantes de Filosofía. Pero los que quieren especializarse en la sección de Psicología, deben frecuentar los cursos de Física, Química, Matemática, Biología y Mecánica pertenecientes a la Facultad de Ciencias naturales y de Matemáticas.

Existe una diferencia en el sistema adoptado entre los países de lengua inglesa y los países de lengua alemana, entre los cuales se consideran los países de lengua francesa.

El sistema inglés consiste en instituir en la Universidad cátedras especiales de Psicología, secundadas casi siempre por un instituto de trabajos científicos; los titulares de estas cátedras son considerados como profesores de *Psicología*. Frente a este sistema está el de los países de lengua alemana, en los cuales, en lugar de fundar cátedras especiales de Psicología, se confía a los psicólogos las cátedras ya existentes de Filosofía, instituyendo laboratorios científicos, donde la índole de los estudios lo requiera.

Inglaterra posee hoy buenos Institutos psicológicos en las tres grandes Universidades de Cambridge, Londres y Oxford. En Londres existen hoy cuatro laboratorios psicológicos; la Psicología se enseña relacionada con la Filosofía para los que se dedican a los estudios filosóficos, y separadamente para los que se especializan en Psicología. La cátedra psicológica de la Universidad de Oxford es intitulada de Filosofía mental, pero la materia no es objeto de examen; el laboratorio no tiene la importancia del de las demás ciudades. En las otras Universidades inglesas de Liverpool, Manchester, Glasgow, Edimburgo, Aberdeen, existen laboratorios de Psicología. Hoy América del Norte ha alcanzado el máximo del desarrollo en la organización de los estudios psicológicos en

virtud de muchas causas: en primer lugar, los grandes medios financieros que han permitido la institución de muchos laboratorios, algunos de los cuales son riquísimos; por otra parte, el interés del pueblo por la Psicología. El Instituto científico de la Universidad de Harvard (Massachusetts) data de 1876; modesto en sus comienzos, posee hoy 23 salas, que responden a todas las exigencias del laboratorio científico moderno; hay cinco salas oscuras para las investigaciones de óptica, una para las investigaciones del oído, cinco salas destinadas al estudio de la psicología animal con un *vivarium*, un Museo de preparados y una Biblioteca. El laboratorio de la Universidad de Columbia, fundado en 1890-91, posee hoy numerosas salas, 7 laboratorios de investigaciones, dos de ellos silenciosos y oscuros, una sala de Química biológica, una de Antropometría, Biblioteca y Museo. En las 38 Universidades existe un curso teórico y otro práctico. Siguiendo la historia de la enseñanza psicológica en América, un hecho se impone a la consideración: la tendencia de la Psicología a independizarse de las otras materias de enseñanza. Asociada en sus comienzos a la Filosofía y tal vez a la Pedagogía, ha ido adquiriendo paulatinamente autonomía hasta constituir una cátedra asociada a otras enseñanzas afines. Hoy la Psicología forma parte de un grupo de estudios a los cuales pertenecen como secciones colaterales: la Física, la Economía política, la Zoología, la Pedagogía y la Filosofía; materias que se consideran como auxiliares indispensables de la ciencia psicológica.

En Francia, la enseñanza de la Psicología se da en París en una cátedra de «Psicología experimental» en el Collège de France, a cargo de Pierre Janet, sin laboratorio; los trabajos interesantes de Janet, referentes, en su mayor parte, a la Psicología patológica, se han realizado en las clínicas de los hospitales parisienses. En la Sorbona hay una cátedra de Psicología experimental, a cargo de G. Dumas, y una de Psicología a cargo de Delacroix; a estas cátedras no pertenecen los labora-

torios de la Sorbona. Cinco son hoy los Institutos científicos de la Universidad parisiense: el laboratorio de Psicología fisiológica en la Sorbona (director H. Pieron y adjunto J. Philippe); el laboratorio de Fisiología de las sensaciones en la Sorbona (director Charles Henri); el gabinete de Psicología experimental en el Asilo de Villejuif (director Ed. Toulouse); el gabinete de Psicología patológica en Villejuif (director Aug. Mam), en fin, el Instituto de Biología y Psicología comparada, dependientes de la Facultad de Ciencias, dirigido por G. Bohn.

La Psicología en la Sorbona es una de las materias que pueden ser elegidas por los estudiantes para la licenciatura de Filosofía. En el laboratorio, Pieron ha organizado un curso experimental acompañado de demostraciones prácticas, en el cual no se admiten más que 20 o 30 alumnos de los inscriptos en el curso de Psicología. En París se trabaja en el campo de la Psicología también en otros tres Institutos privados: en *l'Ecole de Psychologie*, donde enseña Benllon; en el *Institut Catholique*, dirigido por Jeanjean, y en el *Institut général Psychologique*, dirigido por D'Arsonval. Si en París la enseñanza psicológica es muy halagüeña, es deficiente en las provincias.

Bélgica, antes de la guerra actual, poseía Institutos psicológicos (privados) en Bruselas y en Lovaina. En Bruselas trabaja activamente el Dr. Joteyko, y en la Universidad católica de Lovaina existe el laboratorio de Psicología experimental, el cual pertenece a la Facultad de Medicina. En Neuchatel (Suiza) no existe laboratorio; pero la Psicología es materia obligatoria para la licenciatura de la Facultad de Letras. El laboratorio de Psicología experimental de la Universidad de Ginebra, fundado en 1892, está dirigido actualmente por Eduardo Claparède. Un curso es teórico y otro práctico.

Comparando la enseñanza psicológica en los países de lengua francesa e inglesa, se observa la progresiva disminución de la autonomía de la enseñanza psicológica: independiente en algunas Universidades

americanas hasta llegar a constituir una sección propia de estudios especiales, en las Universidades francesas la Psicología es auxiliar de la Filosofía, alguna vez de la Fisiología, y es considerada, por lo general, como materia complementaria. En Alemania, en la tierra clásica de la Psicología, esta última huella de independencia de los países franceses desaparece, con esta doble consecuencia: por una parte, la Psicología no es considerada como materia obligatoria en ninguna Universidad y, además, no puede ser enseñada por todos; por otra parte, que cuando la cátedra de Filosofía—única existente—está ocupada por un psicólogo, la Psicología no sólo asume el grado de importancia de la Filosofía, sino que la sustituye. Es innegable que este orden corresponde a la libertad de estudios de las Universidades germanas, pero es sintomático el hecho de que en los últimos años se haya sentido la necesidad de una reforma acercándose a los sistemas de las Universidades inglesas y americanas. A las cátedras de Filosofía en algunas Universidades germanas se agregan Institutos científicos de trabajo. El más grande, el más antiguo, es el de Leipzig, fundado en 1879 y dirigido por Guillermo Wundt. Riquísimo en aparatos, guiado por su ilustre director, y en la actualidad por su discípulo Wirth, en 35 años de existencia ha dado a la ciencia el verdadero Thesaurus de investigaciones prolijas, precisas, guiadas por los métodos rigurosos de las ciencias exactas, estudios experimentales, que parecerán quizá superficiales o demasiado minuciosos y de limitado interés. Después del de Leipzig es menester nombrar el Instituto psicológico de Berlín, que si no tiene la importancia del wundtiano, ha producido y produce mucho bajo la dirección de Stuneff. Siguen en importancia los laboratorios de Wurzburg, de Freiburg y de Strassburg. En las Universidades austriacas la organización de los estudios no está de acuerdo con su desarrollo científico. Quien conoce la ayuda poderosa dada a la Psicología por eminentes psicólogos austriacos y que trabajan en Austria, como Hoefler, Bennsi,

Witasek, Meinong se sorprenderá al saber que funciona un solo laboratorio de Psicología en Groz, y que está muy mal dotado, porque el de Innsbruch, citado en los anales ministeriales, subsiste de nombre solamente. El Gobierno no parece estar dispuesto a favorecer la Psicología, porque prefiere con intereses políticos favorecer al clero.

Las Universidades holandesas de Gröningen y de Utrech poseen: la primera, un buen Instituto dirigido por Heymans, titular de la cátedra de Filosofía; en la segunda, el profesor Kitler dirige las experiencias psicológicas y un Instituto fonético, y todo está bajo la dirección de los notables psicólogos Zuvaarelemacker y Franzen.

En los países de lengua germana se notan los siguientes caracteres: por una parte, un desarrollo extraordinario del movimiento científico, del cual son testimonios las innumerables publicaciones en libros y revistas de Psicología, favorecido por la existencia de excelentes laboratorios especializados para realizar las investigaciones experimentales, y por otra parte, la ausencia completa de cátedras universitarias de Psicología, donde los psicólogos están obligados a enseñar desde las cátedras filosóficas. Por un lado, grandes progresos de la ciencia psicológica, especialización necesaria de sus cultivadores e invasión necesaria de los psicólogos en la Universidad; por otro lado, espíritu excesivamente conservador de las Universidades germanas, las cuales no han querido reconocer el nuevo estado de cosas creado por la formación de una nueva ciencia a la altura de las más importantes y de las más educativas.

Estos hechos determinaron una crisis que se ha manifestado en el año pasado traduciéndose en forma de una violenta polémica. El autor en este artículo ha omitido mencionar el laboratorio de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, el cual está dotado de aparatos necesarios para realizar toda clase de experiencias. Las numerosas investigaciones publicadas han tenido propósitos pedagó-

gicos y la Psicología lleva una tendencia aplicada.

En los comienzos de 1912, Oswald Külpe leyó un discurso que hizo eco, intitulado *Psychologie und Medizin*. Pone de relieve los estrechos lazos que existen entre las dos ciencias, la necesidad para el médico de conocer bien la vida psíquica, ya sea por su relación con la vida fisiológica, sea por la importancia terapéutica de la acción moral; concluía demostrando la necesidad de considerar la enseñanza de la Psicología entre las disciplinas propedéuticas indispensables a los estudiantes de Medicina. ¿La Psicología no es considerada como una ciencia puramente experimental? ¿No está desligada para siempre de la Filosofía, adquiriendo autonomía de objeto y de método? ¿No guarda más relación con las ciencias de la naturaleza que con las disciplinas filosóficas? Se publicó una *Aclaración* firmada por muchos profesores de Filosofía de Alemania, Austria y Suiza germana. Tres eran los problemas generales que contenía la *Aclaración*: dos de índole teórica, y el tercero, de índole didáctica: 1.º ¿La ciencia psicológica puede identificarse con lo que se suele llamar Psicología experimental? 2.º ¿Qué relaciones existen entre la Psicología y la Filosofía? 3.º ¿Es posible que la enseñanza de la Psicología y la enseñanza de la Filosofía puedan formar parte de la actividad normal de una sola persona?

1.º Respecto al primer problema, la mayor parte de los psicólogos al resolverlo están de acuerdo. Es un hecho indiscutible que la Psicología, como ciencia autónoma, data de la introducción del método experimental en las investigaciones, como la Física moderna comienza a surgir de las oscuras especulaciones de los metafísicos medioevales, desde el día en que el método experimental fué aplicado al estudio de los fenómenos de la naturaleza. Los cuatro métodos fundamentales de la Psicofísica—el método del error medio, el método de los casos verdaderos y falsos, el método de las variaciones mínimas, el método de las equivalencias—son métodos experimentales; experimentales son, en

general, los métodos con los cuales se analizan las diversas formas de sensibilidad, los métodos psicocronométricos, los métodos de análisis de algunas formas de memoria. Y los fenómenos psíquicos estudiados con estos procedimientos pueden ser provocados por el experimentador, reproducidos a voluntad en condiciones idénticas, aisladas de los fenómenos concomitantes y metódicamente variadas; se realizan en este orden de investigaciones todas las condiciones de la ciencia experimental. En general, se puede decir que se puede hablar de *experimento* cada vez que *es posible proceder a la comprobación de una hipótesis produciendo un fenómeno en las condiciones y con los medios escogidos de los científicos.*

Una gran parte de las investigaciones psicológicas sobre la sensibilidad, memoria, vida afectiva, tiempo de reacción y de asociación, movimientos, etc., responden a estas exigencias metodológicas. Además, como con los progresos de las ciencias biológicas ha sido posible aplicar el método experimental al estudio de los hechos que parecían, por su naturaleza, estar excluidos, así con los progresos de la Psicología la aplicación del método experimental va siempre extendiéndose, y podrá algún día abarcar también los fenómenos complejos del pensamiento y de la voluntad que parecen los más difíciles de ser sometidos a experiencia. Pero no en todas las ciencias el método experimental ha encontrado o puede encontrar aplicación en igual grado. Admitida la opinión, tanto de los médicos que desprecian todo lo que en la Psicología no pueda someterse a experimentación, como la de los filósofos que desprecian la Psicología propia, porque es una ciencia experimental, están en un error: los unos, porque el interés científico del análisis, de las observaciones, de deducciones que están fuera de las investigaciones experimentales no deben relegarse al olvido; los otros, porque la Psicología, como todas las ciencias, tiene necesidad de acompañar e integrar los resultados de las investigaciones experimentales con la adopción de otros métodos de investigación.

2.º Respecto a las relaciones recíprocas entre la Psicología y las ciencias filosóficas, muchos han dicho que la Psicología se ha constituido como ciencia desde el día en que ha afirmado su propia autonomía separándose de la Filosofía, a la cual estaba ligada. Fechner creó que los métodos psicofísicos permitirán medir las sensaciones objetivamente, como se mide cualquier objeto del mundo físico. La crítica sucesiva, realizada con criterios filosóficos, ha demostrado que los métodos psicológicos sirven más bien para medir la exactitud de nuestros juicios, de acuerdo con los datos sensoriales; ha comprobado el concepto erróneo de las sensaciones como cosa actual, y han terminado diciendo que es posible la comprobación matemática de los resultados experimentales en Psicología, teniendo en cuenta el *desarrollo* de los fenómenos psíquicos, como la formación de las *leyes* del porvenir psíquico.

La conclusión es la siguiente: la Filosofía pide ayuda a la Psicología y la Psicología exige el apoyo de la Filosofía; en la formación espiritual del filósofo, la Psicología, por el contenido y por el valor educativo de la ciencia, es elemento necesario, como la Filosofía es para el psicólogo el coronamiento indispensable de su educación científica.

3.º La cuestión presenta aspecto distinto cuando se la considera desde el punto de vista didáctico. La necesidad de instruir a la juventud, tanto en una como en otra disciplina, exige la separación de las dos cátedras en la enseñanza universitaria. La proposición de fundar en el porvenir cátedras especiales de Psicología no ha satisfecho a los psicólogos, los cuales han comprendido el peligro de atenerse a la vaga esperanza de este porvenir, y reclamar para los filósofos las cátedras existentes y dejar a los psicólogos las futuras, dice Hillebrand, como dar a un individuo cien talegos y a otro prometérselos. El ejemplo de Alemania nos demuestra que cuando el titular de la cátedra es un filósofo, la Psicología es completamente olvidada en su enseñanza, y viceversa. De

una estadística publicada por Marbe se pone en evidencia que en el decenio 1903-1913 once profesores no han tratado un solo argumento de Filosofía; en el semestre de estío, como en el de invierno, no han salido del campo psicológico, y viceversa, una quincena de profesores de Filosofía no han tratado casi nunca un argumento psicológico y siete ni una vez. De esto se deduce los inconvenientes de este sistema y los perjuicios que pueden acarrear a la educación científica de los jóvenes.

El sistema de las Universidades americanas responde mejor a las exigencias de la preparación didáctica como del trabajo científico. La existencia de cátedras especiales de Psicología, acompañadas siempre de un laboratorio, permite a los estudiantes considerar los estudios psicológicos como estudios de suma importancia. Y la ejercitación en las investigaciones experimentales contribuye a su educación mental; permite al profesor trabajar en el campo de su ciencia y crear alrededor de sí una escuela que contribuya al progreso de la Psicología.

La existencia de un laboratorio debe ser considerado como la mejor integración de la enseñanza catedrática. Las cátedras anexas a un Instituto de trabajos científicos son las más fecundas y las más educativas. —A. A. R., en el núm. 3 (Junio, 1915) del *Archivo de Ciencias de la Educación*. La Plata (R. Argentina).

REVISTA DE REVISTAS

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

M A Y O

Nuestra escuela primaria, nuevas orientaciones, por Hebert Leather.—El hecho de que los grandes profesores alemanes hayan caído tan bajo, como intérpretes de los sentimientos de justicia más elementales, debe poner en guardia a los educadores de todos los países respecto del valor de los sistemas escolares primarios,

que constituyen seguramente las bases de toda instrucción y de toda enseñanza. De bemos congratularnos de la flexibilidad que reviste nuestra organización en este punto, mantenida por el constante respeto y hasta protección que a la iniciativa general de las altas autoridades de la enseñanza y a la individual de los directores de los establecimientos, consagra el Departamento de la Educación, permitiendo que sin menoscabo de la armonía del plan general, puedan establecerse en cada área administrativa, cursos apropiados a las necesidades especiales de la vida, determinadas principalmente por las características industriales. La escuela primaria inglesa está hoy en situación de poder habilitar al educando para entrar en la vida con esperanzas de triunfo. Sus alumnos conocen los primeros principios de la ética, se preparan para pensar y obrar por sí mismos y para expresar sus ideas certera y concisamente. No se limita, como antes, a proporcionar escasas nociones en pequeño número de materias—las tres R, por ejemplo—: sabe que hoy sus discípulos necesitan ser muy pronto mecánicos, mineros, tejedores, telegrafistas, dependientes de comercio delineantes, etc., y, acaso los menos, oficinistas, puesto que hasta los cargos de mecanógrafos y taquígrafos son en la actualidad desempeñados por mujeres, y se apresura a adoptar procedimientos educativos en relación con estas exigencias, y naturalmente, es de esperar, que en razón de la mejor preparación de los muchachos y muchachas para aquellas ocupaciones, estén las remuneraciones ofrecidas por los patronos industriales. Añádase a esto la penuria de obreros que ocasiona la guerra, y que irá por desgracia en aumento cuanto más dure, y sobre todo a su terminación, y se comprenderá la precisión y la urgencia de marchar muy deprisa por este camino de especialización, sin perder, por supuesto, de vista, la educación integral. Atentos a esto, es preciso prolongar un año más el límite de la edad de salida de las escuelas, que es hoy a los trece años, y prácticamente uno menos, puesto que se recibe a los jóvenes en los

trabajos industriales a los doce, *a media jornada*; y como quiera que la edad de admisión se ha retrasado un año, a los cinco, en vez de a los cuatro, resulta sumamente corto el tiempo de educación para la preparación que deben tener los alumnos, según queda dicho; así sucede que apenas un 50 por 100 de los que frecuentan las escuelas primarias pasan a otras superiores escuelas secundarias, escuelas de artes y oficios. No hay que olvidar tampoco que la escuela del tiempo nuevo debe ser un reflejo del hogar perfecto, y que, por lo tanto, el maestro ha de estar en continua comunicación con el padre, en cuanto toca al trabajo de la escuela, a la inspección médica, a la alimentación intraescolar, a la organización de la previsión en todos sus grados, a los clubs de vestidos, a las asociaciones de antiguos alumnos, cosas todas antes desusadas, lo cual exige preparación especial, y, sobre todo, un gran celo y una gran devoción al cargo, y complica de tal modo, principalmente la labor del director, que casi le imposibilita para realizar aquella misión esencialmente pedagógica a que venía dedicado—enseñar desde que se abría la escuela, tomar a su cargo las clases superiores, trabajar con los candidatos a maestros, inspeccionar a los profesores tanto con el consejo como con el precepto, infundir en una palabra su personalidad en la escuela entera.—Por último, hay que reformar el sistema de las becas; mientras que en teoría, todas las escuelas pueden y deben participar de ellas, en la práctica sólo favorecen a las que están especializadas en la *pesca* de las prebendas, y por eso se pierden por falta de medios económicos muchas capacidades que se ven imposibilitadas de acudir a las escuelas secundarias y a las Universidades. Nunca se ha ofrecido mejor ocasión para la reforma. Reconozcamos que el niño de hoy está llamado a soportar, cuando llegue a ser hombre, cargas mucho más fuertes que en lo pasado. Nuestros hombres han acudido al llamamiento de la Patria a cientos de miles; aseguremos a sus hijos e hijas la preparación suficiente para que puedan responder dignamente al llama-

miento que les haga la Patria, no para la guerra sangrienta, sino para la lucha industrial.

Algunos libros recientes de Geografía y Geología, por C. Birchenough.—El enciclopedismo del siglo xvii ha sido, en opinión del autor, el que ha tenido la culpa del poco progreso de la educación geográfica. A ello se debe que Varenieu, el fundador de la geografía física, excluya sistemáticamente el aspecto humano de la materia, dejando únicamente la miscelánea histórica y la información arqueológica como estimulantes y deleitantes para el lector. A ello contribuyó también Humboldt, no obstante los esfuerzos de Lyell. Ahora mismo, después de dos décadas de geografía «nueva», todavía amenazan el progreso de la ciencia ciertas tendencias enciclopédicas. El repentino enriquecimiento de la escuela geográfica por la adquisición de múltiples datos físicos y humanos ha oscurecido en muchos pensamientos la idea de la unidad esencial del asunto como rama definida del conocimiento, a lo cual se ha unido la tendencia a amontonar pintorescas y hasta novelescas informaciones de misceláneo carácter. Alguna culpa tiene también el que, por huir de la desabrida enumeración de datos y hechos, se haya exagerado la «geografía científica», con manifiesto perjuicio de la formación del «pensamiento geográfico», o sea de la verdadera educación geográfica del alumno. Esta ausencia de pensamiento geográfico, acaso mejor de sentido geográfico, constituye la debilidad esencial de la llamada geografía histórica, siempre, por supuesto, distinguiendo entre el uso de la historia para ilustrar a la geografía y el de la geografía para explicar la historia. Todavía es oportuno lo que decía Peter Heylyn, hace tres siglos: «la Geografía sin la Historia tiene vida y movimiento, pero muy inestable y fortuito, la Historia sin la Geografía, como un esqueleto muerto, no tiene ni vida, ni movimiento». Generalmente hablando, la diferencia entre la geografía y la geología radica en que aquélla es la descripción de las fuerzas y de las formas actuales de la tierra y ésta consi-

dera el dinamismo y la morfología cósmica en su actuación originaria. Con este criterio están pensadas las tres más recientes obras de gran mérito: *Geology of Today*, del profesor Gregory; *College Physiographie*, del profesor Tarr, y *Physical Geographie*, del profesor Laker. Recomiéndase la primera por la amplitud de su plan y por el carácter completo de su información, particularmente útil para los maestros. Comprende cuatro partes: en la primera se expone el desarrollo de la moderna Geología, discútense las varias teorías acerca del origen de la tierra y se estudian los materiales componentes de la corteza y del interior de aquélla; en la segunda, un tratado de geología física, o sea de aquella rama que abarca el conocimiento de los agentes geográficos que afectan a la superficie de la tierra, y por cierto, que al estudiar la formación de las montañas, se hacen atinadas consideraciones respecto a la influencia del radium; en la tercera parte, se trata de la geología histórica, observándose la dichosa ausencia de la desabrida clasificación de los estratos, terror de los principiantes; en la cuarta parte describese la historia de la vida en la tierra, o sus orígenes, evolución de los mamíferos, historia geológica del hombre. En todo el libro se revela su autor como evolucionista avanzado. El libro de Mr. Tarr, continuado por el profesor Martín, puede ser un excelente texto, sobre todo para quien tenga interés por la geografía americana. Estúdiense separadamente en él la atmósfera, los océanos y la tierra, procurando huir de la tendencia confusiva de la geomorfología con la geología. La geografía física de Mr. Lake merece alabanzas, por consagrarse en ella preferente atención a muchos aspectos del problema cósmico, olvidados casi por completo anteriormente. Es un libro que será bien recibido por los estudiantes, por su claridad, por su concisión y por huirse en él de meras generalidades, que tanto les atormentan y de tan poco les sirven. En cambio, procura poner al alcance del alumno cuestiones especiales de tanto interés como la relación entre las perturbaciones

atmosféricas locales y las condiciones anticiclónicas, las circunstancias especiales del régimen de los vientos en el Mediterráneo en la estación de invierno, las zonas estériles en las montañas, las mareas, etcétera.

El estudio del alemán en las escuelas inglesas, por F. B. Low.—La guerra sugiere al educador muchos problemas, antes también prevalentes, pero pronto olvidados. Entre ellos el que tanto ha preocupado a maestros y maestras: hasta dónde es deseable y posible que los ideales de la educación se adelanten a los ideales populares. Ordinariamente sucede que no es la escuela quien guía, sino la que sigue a la democracia, a lo menos en tiempo de paz. La guerra por de pronto puede poner en conflicto al maestro y al pueblo. Por ejemplo: uno de nuestros más distinguidos educadores se ha creído en el caso de ponerse en contra de lo que él consideraba como prejuicios populares y ha predicado una especie de cruzada pacifista, suscitando formidable y cruda oposición de la prensa y del público. ¿Será cosa de considerar a la escuela como sitio vedado a los negocios políticos y a la historia contemporánea? ¿Deberá el maestro prescindir en absoluto de la horrible crisis mundial y vivir la vida ordinaria de la clase, como si desde Agosto a acá nada hubiera pasado? ¿Puede ocultársele al maestro la preocupación de todos, de los niños inclusive, y los sentimientos de odio, de aborrecimiento, de desprecio que sienten hacia los alemanes? Se ha propuesto seriamente en algunos distritos que se borre de los programas la enseñanza del alemán, y esta proscripción es ya un hecho en bastantes escuelas. Se ha dicho que una alta autoridad académica quiere hacer esta medida general, y que su proyecto no ha suscitado apenas protestas. Cuando no hace mucho tiempo se discutía acerca del valor de las lenguas modernas, comparado con el de las clásicas, gentes de mérito decidieron que el idioma alemán era mucho más útil a la mayoría de los que es preparaban para las carreras superiores que el griego, como instrumento de pre-

paración y de cultura. En seguida se advirtió la gran boga que adquirió la enseñanza de aquella lengua. ¿Pues si esto se sostenía casi ahora mismo, cabe negar esa utilidad manifiesta, simplemente por el hecho de la guerra? ¿No es de esperar que esas relaciones de país a país, hoy completamente rotas, se reanuden una vez la paz establecida por la necesaria, fatal influencia del intercambio económico? ¿No ha sucedido lo mismo con Francia y Alemania, a pesar de la lucha del 70, y con Italia y Austria, no obstante la guerra de liberación? Puede el «hombre de la calle» ser flaco de memoria; pero no es dado al educador olvidar las lecciones de la historia. Y entonces, como aunque se restablezca el tráfico, Inglaterra rechazará por mucho tiempo el concurso personal de alemanes en sus oficinas y en sus comercios, necesitarán los ingleses más el conocimiento de la lengua alemana que en la actualidad. Pero, además, la lengua alemana se impone como instrumento de cultura. Nos servirá como medio de apagar el odio que se enciende tan fácilmente y con tanta dificultad se extingue. Hablamos y escribimos como si toda la literatura alemana se redujera a Treitschke, Nietzsche, Bernhardt y otros tales, olvidándonos de la pléyade de escritores que en el siglo XVIII mantuvieron vivo el amor a los grandes ideales, precisamente cuando el materialismo se había apoderado de lo mejor de la intelectualidad francesa e inglesa. Nos olvidamos de las obras de Lessing y de Richter, dos de los más humanos, más espirituales, más elevados, que la Europa moderna ha producido, y cuyos nombres ignoran esos periodistas gárrulos que con tanta ligereza hablan de la filosofía alemana y de los ideales alemanes. ¿Y qué decir del inmortal Kant, que en su *Paz perpetua*, de tan palmaria oportunidad ahora, proclamó principios aun no superados? ¿Y de Fichte, que en sus famosos *Discursos a la nación alemana*, escribía: «No respondas al conquistador con las armas brutas, opón al invasor la firme e inquebrantable dignidad del espíritu. Están llamados por el

Destino a fundar el imperio del pensamiento y de la razón y a destruir el dominio de las rudas potencias de la materia en el mundo». Es un craso error juzgar del espíritu alemán a través de la conducta reprochable del partido militarista que desde 1870 oprime a Alemania. Hay una Alemania más noble que se ha olvidado momentáneamente de sus grandes hombres y de sus grandes ideales; pero que, si la locura actual no la ha trastornado por completo, surgirá pura y regenerada por el castigo que está sufriendo. La proscripción del idioma alemán de nuestras escuelas por causa de la guerra, equivaldría a perpetuar esos odios de raza que la educación está llamada a hacer desaparecer. El ideal de los verdaderos educadores consiste en combinar el sentimiento de la fraternidad humana con el amor apasionado al pequeño trozo de tierra que el Destino nos ha dado por habitación.—ADOLFO A. BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

EL AISLAMIENTO DE ESPAÑA EN EL PASADO Y EN EL PRESENTE (1)

por José Deleito y Piñuela,

Catedrático de la Universidad de Valencia.

(Conclusión.)

X

Desde el advenimiento de este funesto monarca, no existiendo ya en las alturas del Poder aquellos reformadores con vistas a Europa, que tanto trabajaron por barrer la herrumbre del viejo solar patrio, entronizóse la populachería, y todo lo extranjero fué proscrito.

La lucha tremenda en que se agitó España durante todo el siglo XIX, entre el absolutismo y la libertad, fué en cierto modo una contienda del espíritu castizo y tradicional, que se aferraba a los viejos usos nacionales de sumisión ciega al rey y de tutela teocrática, contra el espíritu nuevo, libre y democrático, dominante ya

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

en Europa, que aspiraba a recabar la soberanía del pueblo y a secularizar la vida.

Las semillas de las ideas nuevas, triunfantes en Francia por su revolución de 1789, penetraron en nuestro país, como en los demás pueblos, traídas por los soldados napoleónicos en las puntas de sus bayonetas. Entonces, ¡singular contraste!, los más ilustres y esclarecidos de aquellos patriotas, que luchaban contra el poder material de los conquistadores, se dejaron vencer por la tendencia política y social que éstos representaban; y, como trasunto de sus doctrinas, adaptado a nuestro ambiente, escribieron en las Cortes de Cádiz el admirable Código que abrió con llave de oro la historia constitucional española, preludio del advenimiento de la libertad. Mas aquella Constitución y aquellas ideas eran plantas exóticas en la España de Fernando VII. Podían apasionar a los hombres ilustrados, que suspiraban por el mejoramiento y la dignificación del país; pero a la masa general del pueblo le repugnaban las innovaciones, porque olían a cosa extranjera a veinte leguas, y eran contrarias a nuestras prácticas seculares.

La reacción de un mal entendido sentimiento español, explotada por los odios y las bajas pasiones de Fernando VII, borró hasta los rastros de aquella obra transformadora intentada por los primeros Borbones, que, modificando sólo la superficie de la nación con cierto barniz reformista e intelectual, dejó intacto el fondo de la sociedad, recelosa y bravía, ignorante y estacionaria.

Volvimos a ser feudo de hombres de sable o cogulla; consumiéndose en el patíbulo o el destierro lo más noble de la raza; pero barrimos de España la llamada peste del extranjerismo, encerrando en los presidios africanos a los patricios insignes, que se permitían tornar la vista a Europa. A fin de consumir el aislamiento del mundo, suprimiéronse las Universidades, para que las ideas, que, como un ciclón, soplaban en todos los países, no hallasen resquicio alguno por donde penetrar en el nuestro. El españolismo triunfó plenamente, y ya que no teníamos ciencia, la sustituimos

con una escuela de tauromaquia. El fraile y el torero fueron, sucesivamente, las dos divinidades y los dos símbolos de nuestra nación.

Aquella españolería bárbara había hecho de España un país africano. Nuevamente, como en el siglo XVIII, hubo que tornar la vista a Europa, en busca de aire y de luz.

XI

Del extranjero traían los liberales sus ideas emancipadoras, y al extranjero iban emigrados los que escapaban a la horca o al fusilamiento, para preparar desde allí el triunfo de sus ideales.

De Francia vinieron Mina y Chapalanga; de Inglaterra, Manzanares y Torrijos, mártires abnegados de la libertad, que en aquellos países prepararon el triunfo de la misma. De Inglaterra también vino el ilustre Mendizábal, con las reformas desamortizadoras, que habían de restituir a la España de Isabel II los bienes acaparados por la Iglesia.

Cuanto era reacción, atraso y oscurantismo, se escudaba con el título de españolería neta; y tildaba de exótico a todo lo que significaba reforma y progreso. Por erigirse el carlismo en campeón de las tradiciones patrias contra las tendencias nuevas del liberalismo cosmopolita, pudo arraigar en la opinión, singularmente en las regiones como Navarra, Vascongadas y el Maestrazgo, que, por su condición montañosa, son poco afectas a novedades.

Del extranjero, de hombre nutridos con las ideas que en él circulaban, vino en cierto modo la Revolución del 68; aquel movimiento lleno de entusiasmos y energías, con que España, por vez primera, arrojaba el pesado lastre de su monarquía histórica, y tomaba plena posesión de sus destinos.

Del extranjero, de la filosofía alemana, importada en nuestro país por Sanz del Río, había surgido poco antes la revolución intelectual, que hizo posible la revolución política. Y de aquel poderoso movimiento ha vivido la cultura española medio siglo, y quizá sigue viviendo aún. El escaló la cá-

tedra, el libro, la tribuna, el periódico, el Ateneo, el Parlamento; renovó la ciencia jurídica, y la ciencia de la educación, y la Filosofía y la Historia; e importó las ciencias sociales; y se tradujo en nuevas instituciones y centros pedagógicos; y engendró una pléyade gloriosa de apóstoles de la enseñanza, que hasta hace pocos días tuvo por superviviente ilustre a ese varón justo, bueno, sabio, cordial, maestro de maestros, patriarca venerado por varias generaciones, que se llamó D. Francisco Giner de los Ríos. Ante su tumba, no bien cerrada aún, nos descubrimos con dolor y con lágrimas.

XII

Pero tampoco este movimiento pasó entonces de una exigua minoría ilustrada, Nuestros Gobiernos continuaron manteniendo el aislamiento diplomático de España con otras naciones; y así, en la hora de la catástrofe, quedamos indefensos.

Nuestro pueblo siguió sin mirar a Europa en las cosas de trascendencia.

Cuando las naciones colonizadoras habían abandonado el viejo sistema colonial, centralista, opresor y burocrático, España seguía manteniéndole.

El desastre de 1898 nos sorprendió en la más crasa ignorancia de cuanto en el mundo ocurría. Creíamos, porque así lo venía diciendo una prensa patrioterica, que los Estados Unidos sólo tenían barcos de papel, y cerdos, muchos cerdos, según comentaba zumbonamente nuestra popularidad. ¿Y qué importaban los cerdos a los hijos de D. Quijote, que sólo con una frágil lanza había osado provocar la cólera de un león? Así, por desconocer lo que había en el mundo, cómo se pensaba y se vivía más allá de las fronteras y de los mares, llegamos a Cavite y a Santiago de Cuba.

El rudo golpe de la realidad, llevándose de un tirón los restos del que fué nuestro formidable imperio marítimo, hizo a todos los pensadores tornar la vista a Europa, en busca de ejemplos y enseñanzas. La *europaización*, proclamada por Costa, llegó a ser un tópico en la literatura fron-

dos de *la regeneración*, que siguió a la catástrofe, como panacea de nuestros males endémicos.

XIII

Algo se ha hecho desde entonces por acercarnos a los países más cultos; pero no tanto como era menester. Cuando el Japón, en 1868, se dió cuenta de que el dilema para él consistía en transformarse o perecer, envió a millares sus jóvenes mecánicos o universitarios, a aprender manufacturas y ciencias en Europa y los Estados Unidos. Así formó la generación nueva, profundamente versada en la cultura occidental, que convirtió el caduco imperio del Sol Naciente en gran potencia, ilustrada y poderosa. Análogo sistema había empleado un siglo antes Pedro el Grande de Rusia, para incorporar bruscamente su nación al concierto europeo. No hay otro recurso para ganar en pocos años de actividad lo perdido en muchos siglos de parálisis. La misma Francia, después de su *debâcle* de 1870, no vaciló en mandar su juventud a estudiar los progresos de su vencedora, Alemania, para salvarse y restaurarse.

Nuestros Gobiernos lo han entendido así, y han tenido el acierto de crear una Junta de técnicos y especialistas, encargada de enviar fuera de España delegados que nos representen en las Asambleas de cultura; y profesores, estudiantes, obreros, gentes de profesiones varias, que estudien los adelantos de otros países, pudiendo aplicarlos a la especialidad de cada uno.

La iniciativa individual o corporativa se ha adelantado a veces a la oficial, estableciendo intercambios de cultura. Debemos señalar con piedra blanca la acción de la Universidad de Oviedo, enviando al ilustre Altamira a los países de la América española, como embajador de la España intelectual, para predicar la *buena nueva* de la solidaridad hispanoamericana. Esta dirección se ha proseguido con otros viajes, como los de Posada y Sánchez Moguel al país del Plata, y el del argentino Belisario Roldán a Madrid. La misma Universidad

ovetense, cediendo a la corriente de fraternidad intelectual hispanofrancesa, iniciada noblemente por las Universidades del Mediodía del país vecino, ha establecido el intercambio con profesores de Burdeos y Tolosa, idea que en la mayoría de los Claustros halla dificultades invencibles.

Individualidades descollantes de nuestra mentalidad coadyuvan a las tareas del mundo científico cosmopolita. Cajal, Torres Quevedo, Hinojosa, Cossío, Altamira, Menéndez Pidal, la señora Pardo Bazán, entre otros, colaboran en revistas o enciclopedias extranjeras, y son tan conocidos fuera como dentro de España. Pero no pasan de ser excepciones brillantes.

XIV

La masa general de españoles sigue amando la incomunicación con Europa, como ejecutoria de españolismo, y mirando con recelo o desdén toda tentativa para romper nuestro aislamiento secular.

La Junta para Ampliación de Estudios se mueve en un ambiente de hostilidad y desconfianza. Se la combate en el periódico y el Parlamento. Las derechas la han tildado de jacobina, aunque en ella, y entre los pensionados propuestos, hay personas de las más encontradas opiniones. Se hizo contra ella una campaña de prensa. Un ministro conservador de Instrucción pública, no atreviéndose a suprimirla, quiso aplastarla con el balduque burocrático. Y la campaña ha sido secundada incautamente por elementos de la izquierda. Hace pocos días, un diputado republicano llamaba irónicamente en el Congreso *Junta de cabarets* a la Junta de pensiones, condenando así, en bloque, el más importante y cultural vínculo de comunicación que tenemos con el Extranjero, y originando la justa y enérgica protesta del venerable maestro Azcárate. Y es que para nuestros españolizantes, el extranjero sólo significa dos cosas: impiedad o *juerga*.

Aun espíritus muy selectos siguen mostrándose hostiles a nuestra comunicación con Europa. No hace mucho, un tan alto pensador como D. Miguel de Unamuno,

decía que *era preferible ser africanos de primera clase, que europeos de cuarta*.

Recientemente, un diplomático español (que, por serlo, está obligado a conocer lo que representa cada nación en el concierto de la cultura), el Marqués de Dos Fuentes, D. Fernando Antón del Olmet, en su libro *El Cuerpo diplomático español en la guerra de la Independencia*, ha desenterrado los viejos tópicos del patriotismo megalómano.

Para él, según sus palabras, «en la epopeya de la humanidad, Iberia se destaca como el héroe, protagónica». «Todas las naciones son junto a ella pigmeos.» Gasconia es patria de héroes e hidalgos, como *Cyrano de Bergerac*, y la Provenza es el país del amor y la poesía, porque sus habitantes tienen sangre española, porque son iberos dolicocefalos, nerviosos, enjutos e inteligentes, mientras que más allá del Garona y el Ródano sólo hay groseros braquicefalos, teutones de *bovinos morrillos, apopléticos, moles ventradas de paquidermo*. (Textual.)

Los que esperamos del extranjero algún beneficio para España, somos, según palabras del Sr. Antón, *follones, caducos, agotados*, merecedores del *menosprecio del asco*; y añade con frase *lisonjera*: «Así mi mano pudiera cruzar sus rostros, si no temiera desdeñarse en su contacto.»

No creo que los *bo-rers* de China fueran más lejos en su xenofobia. ¿Cómo extrañar lo que nuestra incomunicación con el mundo tiene de chinesca?

XV

Y, ¡singular contraste!, las naciones que más aman el aislamiento son precisamente las más destinadas a sufrir la dependencia extranjera. No supieron a tiempo buscar fuera los factores progresivos e incorporarlos a su propia tradición; no acertaron a renovarse a su hora, conservando su personalidad, amoldada a la corriente de los tiempos, y esta corriente salta sobre ellas, las arrolla, las anula, las mediatiza. El cosmopolitismo contemporáneo no consiente murallas mongólicas.

Mientras el Japón, aceptando espontáneamente las normas europeas, robusteció su imperio y aseguró su independencia y su relieve mundial, la China, cuyos puertos abrió Inglaterra a cañonazos, se halla hoy intervenida por las principales naciones, dueñas de su comercio y su industria, y cuyas banderas se ostentan en las principales ciudades marítimas del Celeste Imperio?

¿Qué mayor oposición a todo europeísmo, que el de Marruecos y la India? Y, precisamente por él, ambos países de misterio y leyenda están hoy a las plantas de Europa.

No hemos llegado tan lejos nosotros. Pero si en el orden político conservamos cierta independencia, que tal vez en lo futuro sea más nominal que efectiva, en lo económico estamos reducidos a la situación de una colonia extranjera, por culpa de nuestra peculiar desidia.

En el mismo orden intelectual subsiste la dependencia. Nuestra literatura y nuestro arte son reflejos de las modas ultrapirenaicas; nuestra ciencia va en pos de la ciencia de otros países. Más aún: tenemos una historia nacional que, sin conocerla, es sacada a relucir, como arma de combate, siempre que alguien pone en tela de juicio nuestra decantada grandeza; y, para completo escarnio, ha sido preciso que *hagan* esa historia belgas, holandeses, ingleses, franceses, alemanes, italianos y yanquis: los Gachard, Dozy, Bradley, Robertson, Macaulay, Coxe y Hume; los Mignet, Baudrillart, Desdevisses du Dezert y Morel Fatio; los Hubner, Schak, Wolf y Dahn; los Beccotini, Croce y Farinelli; los Prescott, Irving, Ticknor, y tantos más, que forman la legión del hispanismo cosmopolita.

XVI

El contraste entre nuestro modo de ser y el de otras naciones, acaba de ponerse en relieve con motivo del actual conflicto armado.

Pocos días antes de la guerra, hallándome yo en Burdeos, dedicado a investigaciones históricas, veía con sorpresa y

asombro el interés que despertaba allí el conflicto austro-servio. Obreros rudos, menestralas casi adolescentes, se agolpaban ante las pizarras de los periódicos, devorando con avidez los telegramas fijados en ellas. ¿Qué puede importar a tales gentes, pensaba yo—un conflicto entre dos países lejanos? Es que el pueblo francés, aun sus más humildes representantes, tenía conciencia de lo que andaba por el mundo, de la situación internacional de su país, y de las contingencias a que esa situación podía arrastrarle.

A nuestro pueblo, en cambio, esta hora trágica y decisiva de la Historia, esta hecatombe formidable, que ha de resolver el destino futuro de las naciones, le sorprendió, no sólo sin espíritu internacional, ni siquiera nacional; no ya sin ideales colectivos ni opiniones, sino sin conocer, al menos, la situación geográfica de los Estados beligerantes, ni aun el nombre de muchas capitales europeas.

¿Cómo soñar que la presente conflagración nos reporte, con o sin neutralidad, las utilidades territoriales o económicas con que algunos incautos soñaban, creyendo que los pescadores, desde la orilla, podrían sacar peces gordos, por estar el río revuelto?

Nuestra desorientación, nuestro quietismo, nuestro aislamiento, dejarán pasar esta ocasión única sin que nuestro territorio aumente una pulgada, ni los tratados mejoren una tilde, ni nuestros industriales, nuestros comerciantes y nuestros editores, aprovechen la falta de competencia para inundar los mercados extranjeros con nuestras manufacturas y nuestros libros.

¿Para qué nos sirve la guerra? Para renovar el viejo achaque de dividirnos en dos grupos apasionados y hostiles, por el afán de discusión y pelea. Somos *francófilos* o *germanófilos*, como antes éramos liberales o serviles, blancos o negros, isabelinos o carlistas; pero crudamente, sin matices ni distingos, con el exclusivismo cerrado de nuestra raza, eterna creadora de sectas y banderías.

En fin, ya es un progreso que no seamos sólo *belmontistas* o *gallistas*. Pero lo

sería más que esos rótulos con que platónicamente intervenimos en la contienda, fuesen expresivos de algún contenido ético o ideológico verdaderamente consciente.

Si otra ventaja no nos reporta la guerra, al menos habrá causado la de enseñar Geografía a nuestros innumerables semianalfabetos. Gracias a los mapas, croquis, planos y fotografías prodigados en periódicos e ilustraciones, las gentes van enterándose de dónde están Amberes y Varsovia, o de que existe una Galitzia, que no es precisamente la de los gallegos. Consolémonos, que algo es algo.

XVII

Pero es hora ya de concluir estas ligeras consideraciones; pues hartó abusé de vuestra cortesía y vuestra paciencia.

El cosmopolitismo, que tiende a la aproximación de los pueblos, al intercambio de sus productos e instrumentos de cultura, a la acción cordial y solidaria de todos en la obra común de la paz, la armonía y el progreso, sufre hoy un eclipse doloroso; da un salto atrás violentísimo, retrotrayendo el mundo a siglos de barbarie. Fuerzas atávicas, pasiones furiosas, que parecen surgir del fondo de las selvas primitivas, rugen desencadenadas por el orbe, como torbellinos de sangre y de fuego. Las grandes conquistas ideales de la humanidad, trabajosamente alcanzadas: justicia, derecho, deber, respeto al débil, lástima por el dolor ajeno, simpatía comprensiva para todo hombre, y aun para todo ser vivo, han hecho espantosa bancarrota en conciencias que se dicen puras, en cerebros que se dicen ilustrados, en pueblos que se dicen superiores.

Mezclados con el santo amor a la integridad y la defensa de cada patria, andan, agudizados y exasperados hasta el vértigo, todos los patriotismos nacionales, todos los viejos odios de raza, de frontera, de grupo, agitándose en convulsiones macabras.

Pero esta crisis es demasiado violenta para no ser fugaz.

Como en el mito griego de la caja de Pandora, debemos conservar el único bien

de la esperanza, ya que todos los males se han esparcido por la Tierra.

Pasada esta prueba rudísima, surgirá más potente el sentimiento internacional. Los pueblos, aun atendiendo a su particular interés, aprenderán que ganan más uniéndose que despedazándose. Los *jingos* y *chauvins*, que siembran en cada país vientos de discordia contra los extraños, serán entonces proscritos como traidores a la patria, además de serlo como traidores a la humanidad.

Deseamos para nuestro país, por amor recto y bien encauzado a él, que no sea exclusivista, que salga definitivamente de la torre de marfil, donde ha vivido encantado luengos siglos.

No es menester que reniegue de su ser propio, de su alma nacional. Respetemos la tradición española, como raíz de un tronco añoso y robusto; pero no sintamos escrúpulo en restaurar el árbol secular, podando, si es preciso, sus ramas secas, o añadiéndole injertos exóticos, que le vitalicen con nueva y fresca savia.

Quien haya de construir la España futura, utilice, sí, sus elementos castizos y sanos; pero no tema emplear materiales sólidos de distinta procedencia.

Amemos nuestras glorias legítimas; pero recojamos también las altas enseñanzas de los pueblos más cultos. Si el ejemplo y la orientación son buenos, sigámoslos, vengan de donde vinieren, porque la verdad y el bien no tienen fronteras.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

NUESTROS GRANDES HOMBRES

DON FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

(10 Octubre 1839-18 Febrero 1915)

.....
 Por el género de influencia que ejerció principalmente entre nosotros, su desaparición es más grave en estos momentos de crisis nacional en que la guerra europea co-

loca a casi todos los países del mundo, y señaladamente á los que tienen, por diversos conceptos, estrechas vinculaciones con los beligerantes. Porque D. Francisco era el consejero y el padre de almas de muchos de los hombres que desde 1876 han figurado en la política, en la enseñanza, en el periodismo, en la ciencia, y el guía a que en las horas de duda, de preocupación o de trabajo, acudía una gran parte de nuestra juventud «intelectual». Esta alta misión la ejercía D. Francisco como un verdadero apóstol, sin haber pertenecido jamás a ningún partido político, ni haber desempeñado nunca el más insignificante cargo en la Administración pública. A una y otra cosa se había resistido siempre, y por lo mismo no era académico de ninguna Academia, ni presidente efectivo ni honorario de la más modesta Sociedad, ni consejero de Compañías ferroviarias o industriales. Entregado plenamente, sin ambición de posiciones sociales, a su cátedra de la Universidad, a sus escritos de Pedagogía, de Filosofía del Derecho y de Arte y a la admirable obra de la *Institución Libre de Enseñanza*, en D. Francisco se realizó el milagro de que su autoridad intelectual y moral estuviese a cien codos de altura sobre la de todos los personajes que tienen por principal finalidad de su vida adquirir esa autoridad, aunque sea externamente, como consecuencia del mando, o mediante simulaciones que dan base a una falsa reputación, en la que concluye por no creer nadie más que el mismo interesado.

El prestigio de Giner era tan sólido, que lo reconocía todo el mundo, hasta los enemigos de sus ideas. Fundábase en su saber enciclopédico y extenso, y más aún, en su condición moral intachable, en su desinterés nunca desmentido, en su tolerancia amplísima y en la solicitud bondadosa con que acudía siempre en auxilio de todo el que le pedía algo que estuviese en su poder el dar. Este último aspecto de su vida pudiera definirse diciendo que vivió para los otros más que para sí mismo y se preocupó de los dolores, las inquietudes, las dificultades del prójimo más que de su

propia labor. Por ello, aunque D. Francisco era por inclinación natural un investigador científico pendiente del estudio y un espíritu siempre joven (es decir, siempre abierto a las nuevas ideas y siempre en formación contra los dos grandes peligros de los años: la cristalización de las ideas y la aspiración al reposo), entregó una gran parte de su tiempo a oír a los demás, y a derramar sobre las almas el bálsamo animador, según los casos, de la suya serena y orientada hacia las grandes alturas del ideal.

Así formó el espíritu de muchos; así educó a no poca gente; así influyó poderosamente en el movimiento de renovación que ha ido formando una parte considerable de la España nueva y preparando las más sustanciales posibilidades de la España futura. Por eso su obra principal no fué visible, como lo es la del escritor, porque se hizo de palabra y por correspondencia. Mucho de esa obra podrá reconstituirse cuando se publique su epistolario; pero mucho también se perderá para el público, porque sólo vive en el recuerdo de quienes la recibieron, y no pocos han desaparecido ya de este mundo.

Esta apreciación comparativa no quiere decir que la masa de sus publicaciones sea insignificante. Aparte su *Filosofía del Derecho* y su *Teoría de la persona social*, libros de una pieza y ambos preñados de pensamiento que toca a los más esenciales problemas del Derecho, la reunión de todos sus artículos y notas sobre las diversas materias que antes indiqué (algunos se han reunido ya en diferentes volúmenes de *Estudios* filosóficos, literarios, jurídicos, artísticos y de educación) compondrá, el día en que se haga, un número dilatado de tomos.

Pero repito que lo principal de la obra de D. Francisco se hizo privadamente, de alma a alma: unas veces, en la cátedra de la Universidad, donde dialogaba mucho y de donde salían constantemente conversaciones que prolongaban la enseñanza en la calle, en la excursión al campo, en la visita, en todas partes; otras veces, en sus clases de la *Institución Libre*, y otras, en

fin, en su cuartito de estudio (modesto como el del más modesto estudiante), en su confesonario laico, que a tantos curó y a tantos rehizo.

La *Institución Libre*, que en mucho fué iniciativa suya, se convirtió pronto en obra suya casi exclusiva. Comenzada como una especie de Universidad libre según el tipo de la de Bruselas, se trasformó luego en un centro de cultura general, en una escuela primaria, desde párvulos a la salida para los estudios profesionales (Giner rechazaba la división de primera y segunda enseñanza) y en un laboratorio de ciencia y arte pedagógicas, que han influído soberanamente en el cambio de nuestros viejos métodos de instrucción y educación hasta el punto de imponer a sus mismos contradictores los principios fundamentales de la reforma. Las promociones de alumnos que desde 1876 han pasado por la Institución, penetradas del espíritu de ésta e influídas directamente por D. Francisco, representan hoy en España un fermento de honda renovación que, unido a la fuerza ideal de los discípulos que Giner formó en la Universidad y en la acción difusa de sus relaciones sociales, prometen un florecer admirable para el mañana, a más de lo que ya han traído al presente.

Tres puntos fundamentales hay en la doctrina pedagógica de D. Francisco y en su influencia sobre sus discípulos: la educación física, la artística y la moral. Las dos primeras faltaban totalmente en nuestro sistema de enseñanza cuando las inició, principalmente con sus excursiones, paseos y juegos al aire libre, la *Institución*. Hasta entonces, los muchachos de nuestras escuelas y de nuestros Institutos de segunda enseñanza, cuando más (y esto, en poquísimos casos,) hacían algo de gimnasia de aparatos en lugares cerrados, o paseos de jueves y domingos en doble fila aburridísima. En cuanto al Arte, la comprensión y el supremo deleite de las grandes obras de arquitectura, de pintura, de escultura, de música, era una región desconocida en nuestros programas, salvo para los profesionales de esas disciplinas. Por influencia muy especial de D. Francisco (a que se

unían algunas otras en materia de arte: la de Riaño, la de D. Gabriel Rodríguez, etcétera), la Institución cuidó atentamente de la educación física de sus alumnos con el régimen del esfuerzo al aire libre, en pleno campo, que llevaba también a la contemplación del paisaje, altamente educadora; y en cuanto a las Bellas Artes, en vez de procurar la cultura a ellas concierne mediante lectura y repetición de manuales eruditos, llevó desde luego a la visión directa de las obras, para formar el gusto y desarrollar el juicio, que ya en materia de belleza el paisaje iba afinando y ensanchando grandísimamente. Así, las excursiones de los alumnos de la Institución recorrieron gran parte de España, a pie en muchos de sus trayectos; y a la vez que formaban su educación física y estética, les daban a conocer los tesoros naturales y artísticos que encierra nuestro país y que por mucho tiempo han ignorado los mismos españoles.

En cuanto a la educación moral, basta lo dicho antes para comprender la suprema importancia que tendría en la doctrina de D. Francisco, ratificada por su ejemplo intachable. A mi juicio, el principio ético de la vida es lo que caracteriza la influencia de Giner y lo que da valor a todas sus demás enseñanzas. No fué un «intelectual» que subordinara a los frutos y a las victorias de la inteligencia, como facultad y como saber, el resto de las cosas de la vida, sino un moralista que utiliza lo intelectual, como lo sensitivo, para el ennoblecimiento y la depuración de la conducta. Y difícilmente creo que puede prestarse un mayor servicio a la patria que ese de orientar la actividad de sus hijos hacia el cumplimiento de los deberes y la fijación del desinterés, la pureza, la veracidad y la tolerancia, como normas de acción respecto de uno mismo, de los semejantes y de la colectividad.

RAFAEL ALTAMIRA.

(En la revista *Mercurio*, de Nueva Orleans.)

D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Los párvulos aguardábamos, jugando en el jardín de la *Institución*, al maestro querido. Cuando aparecía D. Francisco, corriamos a él con infantil algazara y lo llevábamos en volandas hasta la puerta de la clase. Hoy, al tener noticia de su muerte, he recordado al maestro de hace treinta años. Yo era entonces un niño; él tenía ya la barba y el cabello blanco.

En su clase de párvulos, como en su cátedra universitaria, D. Francisco se sentaba siempre entre sus alumnos y trabajaba con ellos familiar y amorosamente. El respeto lo ponían los niños o los hombres que congregaba el maestro en torno suyo. Su modo de enseñar era el socrático, el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos — de los hombres o de los niños — para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos. Muchos profesores piensan haber dicho bastante contra la enseñanza rutinaria y dogmática, recomendando a sus alumnos que no aprendan las palabras, sino los conceptos de textos o de conferencias. Ignoran que hay muy poca diferencia entre aprender palabras y recitar conceptos. Son dos operaciones casi igualmente mecánicas. Lo que importa es aprender a pensar, a utilizar nuestros propios sesos para el uso a que están por naturaleza destinados y a calcar fielmente la línea sinuosa y siempre original de nuestro propio sentir, a ser nosotros mismos, para poner mañana el sello de nuestra alma en nuestra obra.

Don Francisco Giner no creía que la ciencia es el fruto del árbol paradisiaco, el fruto, colgado de una alta rama, maduro y dorado, en espera de una mano atrevida y codiciosa, sino una semilla que ha de germinar y florecer y madurar en las almas. Porque pensaba así, hizo casi tantos maestros como discípulos tuvo.

Desdeñaba D. Francisco Giner todo lo aparatoso, lo decorativo, lo solemne, lo ritual, el inerte y pintado caparazón que acompaña a las cosas del espíritu y que acaba siempre por ahogarlas. Cuando veía

aparecer, en sus clases del Doctorado — él tenía una pupila de lince para conocer a las gentes — a esos estudiantones hueros, que van a las aulas sin vocación alguna, pero ávidos de obtener a fin de un año un papelito con una nota, para canjearlo más tarde por un diploma en papel vitela, sentía una profunda tristeza, una amargura que rara vez disimulaba. Llegaba hasta rogarles que se marchasen, que tomasen el programa H o el texto B para que, a fin de curso, el señor X los examinase. Sabido es que el maestro de maestros no examinaba nunca.

Era D. Francisco Giner un hombre incapaz de mentir e incapaz de callar la verdad; pero su espíritu fino, delicado, no podía adoptar la forma tosca y violenta de la franqueza catalana, derivaba necesariamente hacia la ironía, una ironía desconcertante y cáustica, con la cual no pretendió nunca herir o denigrar a su prójimo, sino mejorarle. Como todos los grandes andaluces, era D. Francisco la viva antítesis del andaluz de pandereta, del andaluz mueble, jactancioso, hiperbolizante y amigo de lo que brilla y de lo que truena. Carecía de vanidades, pero no de orgullo; convencido de ser, desdeñaba el aparentar. Era sencillo, austero hasta la santidad, amigo de las proporciones justas y de las medidas cabales. Era un místico, pero no contemplativo y extático, sino laborioso y activo. Tenía el alma fundadora de Teresa de Avila y de Iñigo de Loyola; pero él se adueñaba de los espíritus por la libertad y por el amor. Toda la España viva, joven y fecunda acabó por agruparse en torno al imán invisible de aquel alma tan fuerte y tan pura.

... Y hace unos días se nos marchó, no sabemos adónde. Yo pienso que se fué hacia la luz. Jamás creeré en su muerte. Sólo pasan para siempre los muertos y las sombras, los que no vivían la propia vida. Yo creo que sólo mueren definitivamente — perdonadme esta fe un tanto herética — sin salvación posible, los malvados y los farsantes, esos hombres de presa que llamamos caciques, esos repugnantes cucañistas que se dicen políticos, los histriones

de todos los escenarios, los fariseos de todos los cultos, y que muchos, cuyas estatuas de bronce enmohece el tiempo, han muerto aquí y, probablemente, allá, aunque sus nombres se conserven escritos en pedestales marmóreos.

Bien harán, amigos y discípulos del maestro inmortal, en llevar su cuerpo a los montes de Guadarrama. Su cuerpo casto y noble merece bien el salmo del viento en los pinares, el olor de las hierbas montaraces, la gracia alada de las mariposas de oro que juegan con el sol entre los tomillos. Allí, bajo las estrellas, en el corazón de la tierra española, reposarán un día los huesos del maestro. Su alma vendrá a nosotros en el sol matinal que alumbró los talleres, las moradas del pensamiento y del trabajo.

A. MACHADO.

(*Idea Nueva*, Baeza, 23 Febrero 1915.)

Nota de Secretaría leída en la Junta general de Sres. Accionistas, celebrada el 31 de Mayo de 1915.

La Junta directiva, según costumbre, acude en este acto a referiros brevemente lo que ha sido la marcha de la Institución en el curso que va a terminar: algo de lo que ha constituido su labor íntima y las preocupaciones de los profesores y los datos resumidos que expresan la situación económica y el estado de fondos. Al intentarlo, necesariamente se presenta a la memoria de todos, el nombre reverenciado de D. Francisco Giner, cuya vida, si ha sido la vida misma de la Institución durante cerca de 40 años, tiene que ser en lo porvenir como el símbolo que a todos nos una para seguir trabajando con amor en la renovación constante de lo que fué su obra más querida.

¿Qué propósitos de reforma acariciaba en sus últimos años nuestro inolvidable maestro? Entre otros, dos, que afectan hoy por hoy muy hondamente a la vida de la Institución: continuidad en la formación del personal, con vocación y también con independencia económica asegurada, y la instalación de nuestras escuelas en un medio que reúna el máximo de refinada modestia con el máximo de condiciones higiénicas y de rusticidad; condiciones indeclinables, ambas, para vigorizar nuestra juventud.

Planes de enseñanza, programas y direcciones metódicas, la Institución ha recogido y ha elaborado un rico arsenal, sujeto sin duda á rectificación; pero que sólo parcialmente y con interrupciones constantes ha podido poner en práctica en los distintos grados de la educación, precisamente por falta de personal que lo planteara y que siguiera estudiando su desenvolvimiento. Estamos seguros de la orientación, mas quizá no podemos estar satisfechos igualmente de la ordenada intensidad cualitativa y cuantitativa de nuestra labor educativa con los muchachos. Y esta observación general, que no asoma ahora por vez primera en las notas de Secretaría, al concretarse en la opinión unánime de los profesores y de la Junta directiva, determina con bastante seguridad la dirección en que deben encaminarse los esfuerzos inmediatos de reforma.

La matrícula se ha sostenido en el curso actual en el término medio calculado: 121 alumnos. Este número total de alumnos se descompone primeramente en dos grandes grupos: una pequeña sección de párvulos (15) y tres secciones de enseñanza primaria, elemental y superior con 80 alumnos (43 niños y 37 niñas) entre las tres secciones, que absorben casi la totalidad del alumnado, y también condensan la mayor parte de las fuerzas con que la Institución cuenta de una manera regular y metódica para la realización de sus planes. Los otros 26 alumnos forman el grupo de mayores, en el cual nuestra acción se debilita forzosamente, porque no podemos intensificar, en el grado que quisiéramos, el esfuerzo educativo que las condiciones de su edad exigen, ni responder, dentro de nuestro ideal y de nuestro criterio, a todas las exigencias de su formación y de su cultura. Es éste un antiguo problema que la Junta de profesores ve con perfecta claridad, y sólo espera mejores tiempos para poderlo resolver.

También en el curso actual hemos procurado mantener vivo el interés por las excursiones dentro y fuera de Madrid. Las primeras, de carácter histórico, artístico e industrial, como medio de enseñanza que no se interrumpe, y las segundas, que tienen una finalidad doble: unas consisten en paseos, excursiones y deportes de la nieve, utilizando las ventajas que ofrecen nuestras Casas-refugio en el Guadarrama y en La Granja, y otras, las que se hacen en las vacaciones de Navidad y Semana Santa, más especialmente con carácter instructivo, a los Centros artísticos e industriales próximos a Madrid, y aun lejanos, como las verificadas este año por va-

rios grupos de mayores a León, Burgos, Palencia, Valladolid, Zamora, Salamanca y Medina del Campo, y Ariza, Burgo de Osma, Soria y Numancia.

Corresponde indicar, en segundo término, los datos que se refieren a la situación económica y los resultados que arrojan las cuentas que la Directiva presenta a la aprobación de los Sres. Accionistas, después de haber sido revisadas por la Comisión. Siguiendo la norma de otros años, abarcarán los datos las tres cuestiones siguientes: liquidación del presupuesto anterior de 1913 a 1914, cerrado en 1.º de Julio de 1914; marcha del presupuesto en el ejercicio de 1914 a 1915, con los resultados provisionales hasta 20 de Mayo, y la liquidación de la cuenta de BOLETÍN, que corresponde al año 1914.

I. *Liquidación del presupuesto ordinario de 1913 a 1914.*—La cuenta general de este ejercicio, que está sobre la mesa a disposición de los Sres. Accionistas, arroja, de 1.º de Julio de 1913 a 30 de Junio de 1914, los resultados siguientes: Total de los ingresos, 27.928,14 pesetas. Idem de los gastos, 26.102,02 pesetas. Sobrante en Caja en 1.º de Julio de 1914, 1.826,12 pesetas.

El pormenor de esta liquidación y su comparación con las cantidades presupuestas, es como sigue:

A.—INGRESOS.

Ingresos calculados.

Presupuesto ordinario.	Pesetas.
Matrícula.....	14.000
Donativos y plazos de acciones...	700
Alquileres.....	1.500
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	18.760

Ingresos realizados.

Presupuesto ordinario.	
Sobrante del año anterior.....	1.513,80
Matrícula....	13.950
Alquileres..	1.500
Donativos y plazos de acciones...	8.404,54
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	27.928,14

B.—GASTOS.

Gastos calculados.

Presupuesto ordinario.	
Personal facultativo.....	8.000
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.700

	Pesetas.
Gastos generales, y material de enseñanza.....	1.500
Contribuciones.....	2.500
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica.....	50
Agua.....	350
Obras e imprevistos.....	730
Casa-Refugio de la Sierra.....	2.560
TOTAL.....	18.760

Gastos satisfechos.

Presupuesto ordinario.

Personal facultativo.....	8.751,25
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.100
Gastos generales y material de enseñanza.....	1.765,30
Contribuciones.....	2.122,42
Seguro de incendios.....	72,05
Luz eléctrica.....	59,59
Alquiler del agua.....	299,70
Obras e imprevistos.....	540,85
Alquileres satisfechos.....	472,50
Casa-Refugio de la Sierra.....	1.131,07
Cuenta liquidación de la deuda con el Banco Hispano-Americano.....	7.907,29
TOTAL.....	26.102,02

Resulta, pues, de las cifras detalladas por conceptos, que acabo de leer, que, por cuenta del presupuesto liquidado en 30 de Junio de 1914, se obtuvieron pesetas 27.928,14, de las cuales correspondieron a los ingresos ordinarios—matrícula, alquileres, donativos y legado Valle—18.507,05, y el resto, 9.421,09, al sobrante que figuraba en la cuenta del ejercicio anterior—1.513,80 pesetas—, y al donativo de los herederos del Sr. Sardá, por 7.907,29.

Los gastos satisfechos aparecen con un total de 26.102,02 pesetas, de las cuales 17.063,66 afectan a los gastos ordinarios, o sea presupuesto de personal y material, y las 9.038,36, a la cuenta liquidada con el Banco Hispano-Americano, 7.907,29, y a los gastos de la Casa-refugio, 1.131,07.

Comparadas las 27.928,14 pesetas de ingresos con las 26.102,02 de gastos, queda para el ejercicio de 1914 a 1915 un sobrante de 1.826,12.

Presupuesto vigente de 1914 a 1915.

En el ejercicio corriente, la cuenta general de ingresos y gastos, en sus resultados provisionales hasta 20 de Mayo, son los siguientes:

A.—INGRESOS	Pesetas.
Matrícula.....	11.200
Alquileres.....	1.250
Donativos y plazos de acciones...	354,50
	<hr/>
	12.804,50
Intereses del legado Valle... ..	2.560
	<hr/>
	15.364,50
Sobrante del año anterior... ..	1.826,12
	<hr/>
TOTAL.....	17.190,62

B.—GASTOS	
Personal facultativo.....	6.968,75
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	2.100
Gastos generales, y material de enseñanza	959,05
Contribuciones.....	2.050,12
Seguro de incendios.....	32,15
Luz eléctrica.....	57,50
Alquiler del agua	118,90
Obras e imprevistos	675,90
Gastos en la Casa Refugio de la Sierra y casa de La Granja	1.428,59
	<hr/>
TOTAL.	14.620,96

Tales son los resultados que ofrece la marcha normal y favorable del presupuesto vigente, sobre el cual debo hacer dos aclaraciones a la Junta. Figura entre los conceptos de gastos, como acabáis de oír, no sólo la Casa-refugio de la Sierra, sino también la Casa de La Granja, de cuya donación no ha habido ocasión de enterar a la Junta hasta ahora. Los hijos de uno de nuestros más antiguos profesores, D. Augusto Arcimis, que, como recordaréis, habían hecho ya a la Institución el valioso regalo de su biblioteca y material científico, han querido significar su calurosa adhesión a nuestra obra, cediendo a la Institución la casa de La Granja que heredaron de sus padres y que durante muchos veranos sirvió de apacible descanso a nuestro inolvidable compañero. Es una casita recogida, modesta, amueblada y suficientemente capaz para albergar a una docena de personas: sitio admirable para que puedan instalarse grupos de excursionistas y colonos de la Institución. Se han hecho las obras indispensables de conservación en la casa y en el mobiliario, y puede utilizarse ya.

Presupuesto de 1915 a 1916.

El presupuesto para el ejercicio próximo no ofrece en sus conceptos, ni en sus cifras, variaciones de importancia.

A.—INGRESOS	Pesetas.
Matrícula.....	14.000
Alquileres	1.500
Acciones y donativos	700
Intereses legado Valle. ..	2.560
	<hr/>
TOTAL.....	18.760

B.—GASTOS	
Personal facultativo.....	8.000
Idem administrativo.....	420
Idem subalterno.....	2.700
Gastos generales, y material.....	1.500
Contribuciones.....	2.500
Seguro de incendios	70
Luz eléctrica... ..	75
Alquiler del agua... ..	325
Obras e imprevistos.....	610
Casa-Refugio de la Sierra.....	2.560
	<hr/>
TOTAL.....	18.760

Boletín.—La cuenta del *Boletín* durante el año de 1914 arroja un total de gastos de 2.701 pesetas, por un total de ingresos realizados hasta el día, de 2.547 pesetas, presentando un déficit de 154 pesetas. La Administración no ha logrado aún llegar a la nivelación deseada.

Esta espera obtenerla en el año actual, fundándose para ello en el aumento de suscripciones y, por tanto, de ingresos. El *Boletín*, en 1.º de Enero de 1914, tenía 304 suscritores; en 1.º de Enero del año actual, cuenta con 326; es decir, 22 nuevos, que aporta un aumento en los ingresos de 140 pesetas.

Acta de la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 29 de Mayo de 1914.

Reunidos los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia accidental del vicepresidente Don Constantino Rodríguez, con 121 votos hábiles, se leyó el acta de la sesión anterior, que fué aprobada. Leída por el que suscribe la nota de Secretaría, en que se da cuenta del estado de la Asociación, según previene el art. 14 de los Estatutos, se abrió discusión sobre ella, haciendo observar el Sr. García Arenal, que le parece algo elevada la cantidad que se paga por contribuciones. Recordó a este propósito el Sr. Secretario, que en la última valoración hecha de la casa, la oficina de investigación había elevado algo la tasación y, por consiguiente, el líquido imponible, que ahora figura por 6.000 pesetas, y antes sólo era de 4.557.

Interviene el Sr. Presidente, haciendo constar las dificultades que se ofrecen para obtener una reducción en la contribución territorial; pero que, en cambio, podría examinarse si hay alguna fórmula para obtener alguna disminución en la cuota de la industrial. Respecto al seguro de incendios, se acordó examinar el contrato, con objeto de ver si a su vencimiento podía llevarse a otra Sociedad, para obtener alguna economía. El Sr. Secretario indicó que el contrato actual con El Fénix no caducaba hasta el año de 1920.

El Sr. Marqués de Palomares hizo resaltar la importancia que para la Institución tenía la compra de la casa contigua, por uno de nuestros antiguos alumnos y actual accionista, D. Manuel Rodríguez, el cual, cediendo gratuitamente el uso del piso bajo, que la Institución tenía arrendado, ha ratificado, con este nuevo acto de desprendimiento, que la Junta agradece vivamente, su cariño hacia la Institución. Análogamente hizo constar el Sr. Vinent la generosidad y delicadeza con que han procedido los herederos de D. Agustín Sardá, haciendo donación de 10.000 pesetas en los momentos en que la Institución se preocupaba de devolver al Banco Hispano-Americano el importe de su cuenta de crédito. Los Sres. D. Francisco Giner y D. Adolfo Posada piden ampliaciones a las explicaciones que sobre la marcha del BOLETÍN contiene la nota de Secretaría, siendo contestados por el Sr. Rego.

Se procedió luego, a tenor de lo que dispone el art. 6 de los Estatutos, a la renovación de cargos de la Directiva, siendo reelegidos los Sres. D. Constantino Rodríguez, D. Juan Uña y D. Román Loredó, a quienes correspondía salir, y se propuso y fué aceptada también la reelección de la misma Comisión de Cuentas, compuesta de D. Antonio Fernández y D. José Ontañón y Valiente.

El Sr. Presidente dió cuenta del fallecimiento del Excmo. Sr. D. Eugenio Montero Ríos, recordando, que no sólo había sido profesor de Estudios Superiores de Derecho Canónico, y el segundo Rector que la Institución había tenido, sino que con D. Laureano Figuerola, D. Manuel Pedregal y D. Segismundo Moret entre otros, demostró en los primeros momentos de lucha y organización, todo el profundo interés que sentía por nuestra obra. La Junta acuerda que conste por unanimidad su sentimiento, así como también por el fallecimiento de D. Manuel María del Valle.

El Presidente de la Corporación de antiguos alumnos informa a la Junta de los excelentes resultados obtenidos en las dos

colonias organizadas por la Corporación, en el verano último, y finalmente, el señor Pedregal renueva, fundado en las mismas razones que el año anterior había expuesto, su proposición para poder llegar a la consolidación de una mayoría, la cual depositará sus derechos de accionista en una representación, Junta o Patronato permanente.

Y no habiendo otros asuntos de que tratar, se levantó la sesión de que es acta la presente, que firmo en unión del V.º B.º del Sr. Presidente, a 29 de Mayo de 1914.—
El Secretario.

LIBROS RECIBIDOS

Sangro y Ros de Olano (Pedro).—*La educación y la habitación popular.*—Madrid, Suc. de M. Minuesa, 1915.—Donativo del autor.

Idem.—*La «Conciliación Internacional» y su obra.*—Madrid, «Revista de Archivos», 1915.—Don. de id.

OBRAS COMPLETAS

DE D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

El patronato de la «Fundación Francisco Giner de los Ríos» ha acordado publicar las obras completas del maestro.

Estas obras completas comprenderán cuatro secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.^a Epistolario.

Se publicarán en volúmenes en 8.º, de 300 a 350 páginas. Las condiciones de publicación se darán a conocer en breve.

En prensa: tomo primero, *El Derecho Natural.*

ADVERTENCIA

Se suplica a los señores suscritores del BOLETÍN en provincias remitan el importe de su suscripción, siempre que sea posible, por medio del Giro postal y a nombre del Administrador, a fin de evitar los gastos que ocasiona el giro por agentes.—Se acusa recibo de los pagos en la «Correspondencia».

Madrid.—Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija. 5.
Teléfono 316.