

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, DICIEMBRE DE 1915.

NÚM. 669.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las nuevas ideas sobre la infancia, *por G. Stanley Hall*, pág. 353.—Un tribunal para niños, *por Doña Alicia Pestana*, pág. 356.—La Administración escolar alemana, *por Lorenzo Luzuriaga*, pág. 360.—Revista de revistas. Alemania: *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, *por J. Ontañón y Valiente*, pág. 364.—Francia: *Revue pédagogique*, *por D. D. Barnés*, página 367.—Inglaterra: *The Journal of Education*, *por D. Adolfo Buylla*, pág. 368.

ENCICLOPEDIA

La filosofía de Espinosa en la cultura moderna (*conclusión*), *por el Prof. Manuel García Morente*, pág. 373.—Una excursión a Sierra Nevada, *por D. Pablo de Azcárate*, pág. 380.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Don Francisco Giner de los Ríos, *por D. José Ingenieros*, pág. 382.—Un español insigne: Francisco Giner de los Ríos, *por D. Santiago Valentí Camp*, pág. 383.—Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGÍA

LAS NUEVAS IDEAS SOBRE LA INFANCIA (1)

por G. Stanley Hall,

Presidente de la Universidad de Clark.

Aun cuando, en gran parte, el primitivo desarrollo del estudio sobre la infancia se ha verificado en nuestro país, ha obtenido después un notable perfeccionamiento en otras partes, y hoy debemos forzosamente admitir que los alemanes son los que van a la cabeza en estos trabajos. En los últi-

mos años, varios de los más importantes y prácticos conocimientos nuevos en esta materia de tantas ramificaciones diversas han sido presentados al mundo en publicaciones alemanas.

Los tres primeros años.—En primer lugar aparece la gran importancia concedida recientemente a los tres primeros años de la vida. No sólo casi todas las enfermedades nerviosas y mentales, sino la constitución higiénica del individuo tienen su fundamento en este período. Aunque la mayor parte de los acontecimientos de estos tiernos años se borrarán de la memoria adulta, dominan toda la futura vida del niño y determinan su carácter. En realidad, el médico se considera incapaz de diagnosticar con precisión un caso en que se presenten graves complicaciones nerviosas, hasta que conoce los principales hechos de los primeros años del paciente. Aun antes del nacimiento, una madre nerviosa, por muchos de sus movimientos, imprime en el plástico organismo del feto su propia disposición neurótica.

Segundo. Los niños de esta corta edad pertenecen a dos clases: los agresivos y tercos, que se rigen a sí mismos, y que generalmente se orientan hacia el logro de sus deseos, y los más pasivos y sosegados, que son obedientes y dóciles. De ningún modo se crea que los niños pertenecen siempre a la clase agresiva y las niñas a la pasiva. Esta primitiva tendencia del niño es de significación para su destino y carrera futura; mucho puede hacerse para corregir cualquiera de estos extremos en los primeros meses, y será bueno advertir que en

(1) Véase «The Youth's Companion», de Boston Octubre, 1915.

este respecto el carácter está bastante bien formado hacia los cuatro años. Ambos tipos, el agresivo y el pasivo, son necesarios a la sociedad, y ambos tienen sus peligros. El niño que pertenece al primer tipo puede llegar a ser un pendenciero y, finalmente, un criminal; o, si su agresividad le lleva por el buen camino, puede llegar a ser un explorador, un investigador o un director de hombres. El niño receptivo puede llegar a ser flácido, inerte, dependiente, inclinado al vicio, un siervo o una víctima del otro tipo; o puede llegar a ser un buen estudiante, o un conservador de todas las nuevas ideas o asuntos que el tipo progresivo o radical trae al mundo.

Tercero. Despertar en los niños la idea de que un muchacho es superior a una niña es ejercer sobre ellos un vicioso influjo, sumamente pernicioso. En nuestros días, un chico pequeño considera como una enorme indignidad hasta la mera amenaza de obligarle, como castigo por alguna falta, a usar un vestido de niña o el pelo largo. Y una estadística reciente, hecha en los Estados Unidos, muestra que más de una tercera parte de las alumnas desearían ser niños. Cualesquiera que sean nuestras opiniones sobre el papel social o político de los sexos, es incalculable el daño que se hace fomentando la idea de la superioridad del varón. Este llega a farronear y a dominar a su hermana, hasta que ella se considera realmente inferior a él.

Cuarto. Cada niño, como todos los demás seres humanos, desea suplantar, sobresalir, superar a los otros; lo cual, realmente, resume el total ímpetu del deseo de vivir. Esto hace al niño desear ser adulto e imitar a las personas mayores que conoce; esto origina en él el miedo de ser inferior. El niño está siempre subconscientemente preguntándose a sí mismo: «¿Parezco yo peor o mejor que los otros? ¿Soy más fuerte o más débil, más listo o más torpe, más alto o más pequeño? ¿Soy más o menos favorecido por los que me rodean?» Por su debilidad, estatura e ignorancia, los niños son inferiores a los adultos. Pero es un manifiesto grave peligro,

que proporciona innumerables tragedias en la vida, que en un niño el sentimiento de inferioridad, que acaso se funda en alguna peculiaridad física o característica mental, llegue a ser dominante y le haga creer desde sus primeros años que él está por debajo de lo normal y que está condenado a una existencia de nivel inferior, sin amistad, cariño, respeto, admiración y amor. Así el constante disgusto o enfado puede hacer un gran daño al alma tierna de un niño pequeño.

Quinto. Además de aquellas características, que han asomado con tan nueva significación para la vida de mañana, estamos ahora desentrañando la inmensa importancia de las quimeras, fantasías y deseos infantiles. Aproximadamente, todos los sueños de los adultos, cuando se analizan, prueban ser en gran parte una realización de los deseos o ilusiones infantiles, por mucho tiempo olvidados.

Cuando dormimos, nos separamos mucho de nuestras últimas adquisiciones, y reteniendo un poco de ellas, retrocedemos a un tipo mental infantil que vive en un mundo ideal e imaginativo. Muchas alucinaciones de personas dementes pueden ser atribuidas a la misma fuente, y sus perturbaciones están preformadas de antemano por las fantasías e ilusiones infantiles. En el sueño y en el delirio volvemos la espalda a la realidad de hoy y a la sólida lógica del actual mundo que nos rodea, y retrocedemos hacia la infancia, que está protegida, aislada y mimada.

El niño y sus padres.—Sexto. Todo niño pasa por una edad en la cual su padre o su madre—acaso con especialidad el de sexo opuesto—es su supremo ideal. El padre es alto, fuerte, sabio y valiente. En suma, la actitud que el niño en sus primeros años adopta ante el padre es la actitud que más tarde adoptará ante Dios. Como regla general, solamente cuando el niño llega a la edad escolar es cuando comprueba que otros pueden ser mayores, mejores o más poderosos que sus padres. Algunas veces, es cierto, el muchacho tiende a emular y aun a resistir a su padre. El estudio de la infancia muestra, de un

modo concluyente, que la actitud del niño hacia el padre determina en general su actitud ante la autoridad en su vida futura. Así, insistiendo demasiado sobre la obediencia, formamos siervos, y con seguridad puede decirse que todos los que se rebelan contra los tiranos en la vida adulta se han rebelado en su infancia contra sus padres o contra otra autoridad que haga sus veces. Así, en los primeros tres años de la vida del niño; sus padres predeterminan su actitud hacia la sociedad. El amor, reverencia y sentido de dependencia que el niño pequeño siente hacia su madre son los mismos que sentirá más tarde hacia un padre divino o a la misma humanidad.

Importancia de la infancia.—Séptimo. Diversos casos concretos prueban que, en condiciones normales, un niño toma al padre de opuesto sexo como modelo de su cónyuge futuro. Jóvenes que en su infancia están íntimamente unidos a sus madres, se casarán, probablemente, con muchachas que se asemejen a su madre en aspecto, costumbre o tipo mental; si escoge una muchacha que difiere demasiado del tipo de la madre, la armonía conyugal es ordinariamente menos segura. Lo mismo, además, ocurre en lo que se refiere a las relaciones de las niñas y sus padres. Si la intimidad entre hijo y madre o hija y padre es demasiado estrecha e se prolonga demasiado, surge el peligro de que hijo o hija no sean felices sino con un cónyuge casi exactamente hecho a imagen del padre favorecido. Así la naturaleza decreta que hasta el amor paternal puede ser excesivo.

Octavo. De este modo, nosotros encontramos una tendencia a conceder hoy a la infancia una trascendencia mayor que la que los estudiantes de cuestiones infantiles o doctores han podido soñar hasta ahora. Para los nuevos estudiantes de estos problemas, los primeros períodos de la vida son de enorme importancia. No solamente todo adulto en sus sueños realiza alguno de sus deseos infantiles que han sido reprimidos en la vida de vigilia o sería, sino que todo género de demencia, alucinación o ilusión en un adulto, no es sino

una reviviscencia y amplificación de componentes o determinantes infantiles. Podemos decir que siempre que rompemos con la realidad presente, retrocedemos hacia la infancia. Personas que están solamente un poco enfermas, muestran con frecuencia estas características. Cuando estamos fatigados, además, retrocedemos, y el niño surge en nosotros. Arte, poesía, mito, religión son meramente, en mayor o menor grado, realización, en la vida adulta, de fantasías y deseos infantiles. Ya hemos dicho que conviene mantener el camino de retirada abierto, pues así no estará reprimida la espontaneidad de la vida. Mover libremente, arriba y abajo, el curso de la vida nos tranquiliza y descubre la fuerza que nos impulsa a través de la misma.

Unidad del alma.—Noveno. Esto nos lleva a la más importante, en ciertos respectos, de las nuevas consideraciones sobre la infancia. Según las antiguas ideas, el alma humana es simple, como un elemento químico, pues de otro modo se disolvería a la muerte en sus partes más elementales. Ninguna concepción antigua ha sido más completamente cambiada que ésta por la psicología moderna. Se concibe ahora el alma como infinitamente complicada, como un compuesto de innumerables elementos: viejo, nuevo, alto, bajo, animal, humano, consciente e inconsciente. El hombre moderno hereda todas las características importantes de sus ascendientes casi al principio de su desarrollo. Así, el alma es un equilibrio inestable, en el cual ya una parte estimula, ya otra parte, reprime. Hay infinitos conflictos y discordias; además hay estados diversos, momentos de descanso, fatiga, pasividad y actividad, modos de comportarse en el hogar, otros para con los íntimos y otros todavía para el público; añadiendo a todas estas disposiciones adquiridas por la herencia, el poderoso influjo ejercido por la vida moderna; con su extrema y creciente complejidad.

Así como de los más hondos, si no el más hondo de todos los problemas del alma hoy es mantener su unidad, evitar la división en dos o varias personalidades, prevenir los conflictos entre los opuestos factores in-

ternos, ver si están desarrolladas todas sus potencias, las inferiores, espiritualizadas, las superiores, libres de trabas. El último fin de la educación, de la religión y de la ciencia misma, por tanto, es organizar la multitud de dispares y, frecuentemente, opuestos elementos, existentes en nosotros en un conjunto regulado y civilizado, donde todo sea libre y donde todo concurra al mismo fin.

Todos los enfermos mentales y nerviosos son personas que están simplemente más o menos desorganizados, en guerra consigo mismos, en peligro de disolución. Su dolencia es frecuentemente considerada como una especie de inferioridad, fomentada en los niños por la familia y la escuela. Pasividad y docilidad han contribuido a desatar los lazos que mantienen sus caracteres unidos. Para los adultos, lo que mantiene su unidad es el poder de retroceder ocasionalmente a la infancia, no tanto evocando sus representaciones, como sintiendo otra vez sus impulsos y realizando sus deseos. Para aquellos espíritus en peligro de disolución, por tanto, retroceder a la infancia es converger hacia la unidad.

Las vidas de los grandes hombres que han sido estudiadas, parecen probar que los primeros años de la vida, que el adulto no puede recordar, encierran el destino en cuanto a salud o enfermedad, virtud o vicio, triunfo o fracaso. Cuanto más joven es el niño, más seguramente puede considerarse como el padre del hombre en que ha de convertirse. Lo infantil en nosotros forma lo inconsciente, lo cual en gran parte constituye nuestros instintos y sentimientos. La conciencia o conocimiento, tal como generalmente entendemos esto, es como un témpano de hielo, del cual únicamente una novena parte está fuera del agua, y que, frecuentemente combatido por los vientos arriba, sigue, sin embargo, las corrientes del medio más denso.

Las leyes de lo inconsciente y de la vida emocional en general, son muy distintas de las de la conciencia. Aquéllas tienen su propia lógica y su propia psicología, y con frecuencia sus procesos sólo pueden alcanzarse de un modo indirecto; pues las cosas

en esta vasta y sumergida región del alma van acompañadas de sus opuestas. Miedo y amor oscilan frecuentemente, cada uno a su vez, ya sobre, ya bajo el umbral, de modo que el cambio entre los contrarios es una ley constante.

La educación hasta ahora ha sabido muy poco de lo que debía hacer con estas importantes partes del alma; pero ahora comprendemos que ninguna debe ser suprimida. El miedo, que puede originar las más bajas supersticiones y hacernos cobardes, necesita ser elevado hacia el respeto, interés, reverencia, de modo que no sea ya una perjudicial, sino una beneficiosa fuerza. Aunque la cólera puede ser bestial, feroz y criminal, no será reprimida, sino refinada y dirigida contra los grandes males de la vida y de la sociedad. Lo mismo puede decirse del amor, que puede ser aplicado a las más bajas o a las más divinas manifestaciones.

Así, el pecado y el mal son únicamente la falta de desarrollo o de refinación del metal con el cual están construídas todas las cosas mejores de la vida. Todo ello es cuestión de conservar fortaleza y dirigir las primitivas energías de la naturaleza humana. El psicólogo práctico es como un ingeniero hidráulico que construye un sistema de irrigación, de modo que las aguas que antes arruinaban con sus inundaciones, están ahora represadas y provechosamente distribuías para la producción de buenas cosechas ya para hacer girar los molinos industriales.

UN TRIBUNAL PARA NIÑOS

por la Prof. Alicia Pestana.

Lisboa, a 23 de Julio de 1915, en un punto muy alto, de los más soleados de la bella ciudad del Tajo.

Esta sala es amplia, llena de luz. Adórnala alegres tiestos con plantas viciosas. Lienzo de fondo, una gran puerta completamente abierta a los dos lados, mirando al jardín risueño.

Dentro, en las cosas, una sobriedad discreta. En la cabecera de la habitación vése

una mesa alargada. Ocúpanla tres señores de aspecto distinguido, grave y amable, con indumentaria sencillísima, de paseo.

En dos mesas laterales, colocadas perpendicularmente a la primera, a corta distancia, tienen asiento otros varios señores de agradable presencia.

En las tres mesas véanse papeles y cuadernos. No hay la tradicional bandeja con vasos de agua, señal prometedora de que no habrá discursos. Tampoco hay público. Trátase evidentemente de algo reservado.

Ocupamos una silla, al lado de la mesa presidencial, por concesión amable del doctor Pedro de Castro.

El doctor Pedro de Castro es el Juez-Presidente de la *Tutoría Central de la Infancia* de Lisboa, Tribunal especial para menores, creado por el Gobierno provisional de la República en 1911.

¿Qué va a pasar en esta sala risueña? Una vista de causa de 7 menores, 4 del sexo masculino y 3 del femenino. Son reclusos de la *Tutoría*, en los respectivos *Refugios*, que hoy sustituyen la cárcel en la circunscripción de Lisboa, para menores hasta los 16 años (ley de 27 de Mayo de 1911).

En la mesa del centro, a la izquierda del Presidente, ve o al gran pedagogo doctor Sá Oliveira, rector del *Liceo de Pedro Nunes*. A la derecha, el distinguido profesor de segunda enseñanza doctor Alberto Vidal. Los dos actúan como Jueces adjuntos.

En las mesas laterales, el Secretario y el regente de la Tutoría y el Delegado del Ministerio público.

Delante de la presidencia hay un taburete para el procesado. A la izquierda, varios asientos para los testigos. Al fondo, sillas para los representantes de la familia o tutores.

Es la una y media de la tarde. Va a empezar el acto.

Por la puerta lateral izquierda, un sirviente hace entrar al primer procesado.

Es un niño de 14 años, de aspecto indiferente. Lleva varios meses en el *Refugio*. Si acaso al entrar traía el aire escuálido y hambriento, ya le perdió. Responde por el delito de varios robos menores.

El Juez-Presidente hojea el sumario del proceso para refrescar los hechos.

Habla serenamente:

—Dice aquí que has robado tal y tal cosa. ¿Es cierto?

—Sí, señor doctor.— El niño conoce al Juez. Los dos han vivido varios meses bajo el mismo techo de la *Tutoría*.

—¿Y por qué hacías eso?

Silencio.

—¿Tus padres te trataban mal?

—No, señor doctor.

—¿Entonces?

—Yo... que no quería trabajar... me aconsejaban...

Cambian algunas frases más, y entra por la puerta lateral derecha el primer testigo. Es vecino del procesado y zapatero. La mirada de este hombrecito es dura, como la suela que habitualmente trabaja. Saluda a la Mesa con un aire de suprema autoridad. Le mandan sentar.

Hay las frases de rúbrica.

El Presidente, en tono afable: —¿Prometè, por su honor, decir la verdad? ¿Sí?

—Sí, señor.

—¿Es soltero, casado o viudo?

—Casado.

—¿Profesión?

—Zapatero.

—¿Es pariente, amigo o enemigo del procesado?

El zapatero no es ninguna de las cosas.

—Conteste a las preguntas del señor Delegado.

El hombre habla sin vacilar. A su juicio, el procesado es el tipo del vago incorregible. No para. Está perpetuamente huyendo de algún sitio. Roba para alimentar su vagancia. La familia es buena. Y no puede decir más, porque más no sabe.

Sale este testigo, y es admitido el segundo. Es el padre. Mira al chicuelo de reojo, con cólera reconcentrada. Al lado de esta expresión, la del zapatero parece dulce.

El hijo es un perdido. Que hagan con él lo que quieran. Por su parte, empleó ya, sin éxito, todos los medios, desde la amonestación hasta los palos.

El niño sigue mirando a otro lado con indiferencia. Cuando le despiden, sale por

la izquierda, sin hacer caso al padre, que desaparece por la derecha.

Sin más formulismos, el Juez-Presidente propone en voz baja la sentencia, que los dos Jueces adjuntos aprueban: reclusión en un Reformatorio del Estado.

Entra el segundo procesado. También 14 años. Viene ensimismado éste; mirada baja. Saluda sombríamente a la Mesa, y le mandan sentar.

Al tiempo es admitido en la Sala el representante de la familia: una mujer que llora. Siéntase al fondo. No se ha dicho, y sabemos que es la madre.

El Presidente hojea el sumario. A media voz lee, por lo alto, la descripción de varios robos.

—¿Es verdad esto?

—Sí, señor doctor.

—¿Para qué hacías ésto?

—Era para vender.

—¿Es que en casa no te trataban bien?

—Trataban, sí, señor doctor.

—¿Entonces?

—Unos compañeros que también robaban...

—¿Fueron detenidos éstos?

—Se enmendaron con el trabajo.

¿Sería ensayada o espontánea la contestación?

Entra a declarar el primer testigo, el dueño de un comercio donde el procesado practicó el último robo. Todo lo que sabe es que un vendedor ambulante inducía a varios niños a robar. Género que valía 3 pesetas, se lo compraba él luego por 50 céntimos. El procesado es uno de los de la banda. En el Gobierno civil, al ser detenido, confesó varios robos por el estilo; sólo no delató al inductor.

Practicada la prueba con dos o tres testigos más, que dicen casi lo mismo, es llamada a declarar la madre.

El niño empieza a llorar, manso, sin ruido. La mujer lleva el pañuelo a los ojos repetidas veces.

Parece anonadada. Luego, enérgica, en un cambio inesperado: —El hijo aquel es su desdicha. Tiene padraastro, pero el hombre es bueno. Le trata casi mejor que ella misma (el niño llora algo más fuerte). ¡Un

vago! ¡Un granuja! No se le quita del margen a ella que aquello de los robos es todo por la maldición del *bicicletes*. ¡Un vicio! En casa no le entraba el dinero...

—¿Y ustedes no han tratado de darle educación a este chico?

Vino firme y pronta la contestación.

—¡A ver! ¡Ya lo creo! Cuando del último robo, le di una de palos, que hasta se me quedó en la mano un mechón de pelos. Le hubiera matado, si no me lo quitan de en medio (a esta fúnebre declaración, el muchacho llora más fuerte). ¡Pues ni por esas se regeneró! ¡Ya lo ven ustedes!...

El fallo del Juez Presidente envía al impenitente ciclistista a la Colonia Agrícola Correccional de Vila Fernando, vasta posesión del Gobierno en Alemtejo.

El tercer procesado completó ya los 15 años. Entra con paso inseguro, visiblemente emocionado. El Juez le manda sentar y hojea atentamente el sumario.

Al fondo, único asistente, otra silueta de mujer llorosa, la madre. El niño, sentado, le da la espalda.

—Se dice aquí que has robado... ¿Es verdad?

—Es verdad, señor doctor.

—¡Mal hecho!

—Me aconsejaban... A veces tenía hambre.

—También dice que te portabas mal en casa... Hasta dice que pegabas a tu padre...

El niño se estremece de pies a cabeza. Y, con vehemencia: —Para defender a mi madre... cuando él le pegaba a ella... Yo saltaba y me ponía al frente. Hace visibles esfuerzos para no llorar, pero el llanto le vence.

En el fondo, silenciosamente, la mujer llora también.

Entra un testigo, una vecina. A las preguntas del Delegado contesta con grande entereza: —La culpa de todo la tiene lo mismo el padre que el chico. Ya el hombre es muy pobre. Vive tan sólo de vender unos bollitos por la calle. Pero ¡por Dios! la poca ganancia se la lleva el vino.

¡Vino! Parece que la sola palabra tiene algún extraño poder de magia. Fernando,

el niño, rompe a sollozar con gran desconsuelo. La otra, allá sentada, tiembla bajo el mantón raído, apretando el pañuelo contra los dientes.

Y concluye mientras tanto la vecina:—Lo malo era que en aquella casa no había respeto. Ni el padre respetaba a los hijos, ni los hijos al padre.

No sabe más, y se marcha.

Entra el segundo testigo, dado por el padre, quien no comparece. Es un ser grotesco. Tiene mucho parecido con la figura central de los *Borrachos*. Habla con mucha suficiencia.

—Al muchacho le tiene por un vago incorregible. De casa, de los talleres, de todas partes huía. El padre no es mal hombre. No le consta que maltrate a la mujer ni a los hijos... Como beber, eso no lo puede negar... Pero, la verdad, ¿a quién no le gusta un traguito?— y el testigo frunce una risita repulsiva que daría un gran modelo a Velázquez.

La presidencia no quiere oír más, y le manda salir. La madre es llamada a declarar. Acércase temblorosa, anegada en llanto. Corren abundantes las lágrimas del niño.

—Siéntese—invita, afable, el Dr. Pedro de Castro—. Cállese un poco, a ver si puede contarnos algo de su triste historia.

La mujer mira a la Mesa y parece cobrar ánimo. De pronto, rompe a hablar con energía:—Tiene la culpa de todo el mal hombre que es su padre. ¡Y todo por el dichoso vino! (Aquí redobla el llanto del niño.) Hasta que ya nos abandonó del todo, a cinco hijos y a mí... Cogía hasta las mismas perras que ganaba esta criatura cuando trabajaba. Borracho, me tiraba la comida por la ventana. ¡Cuántas veces este pobrecito se venía a casa para comer, y se volvía a la calle sin probar bocado!

—¿Y usted, cómo se arregla sola para mantenerlos a todos?

—¡Ay, señores míos! He llegado hasta a pedir, a las puertas, pedazos de pan para hacer una triste sopa de ajo a mis hijos.

Fernando, no sé por qué, ha dejado de llorar. Ahora tiene clavada en mí una mirada, profunda, que casi me hace daño.

—Bien, puede retirarse... ¡Y que no le falte la resignación, mujer!

La pobre se levanta como avergonzada. Da unos pasos vacilantes hacia el niño. Luego, con voz ansiosa, al juez:—¿Vuestra excelencia me permite?

El Sr. Castro hace un gesto.

Entonces la mujer se lanza. Con emoción vivísima coge la cabeza de Fernando. Le besa en la frente, soltándole en seguida.

¡Escena demasiado intensa para admitir la observación de detalles! No sé, a punto fijo, cómo correspondió el niño a aquella caricia. Se marcharon los dos en seguida, cada uno por su lado. Hubo, sí, un breve momento de completo silencio en la Sala.

Luego el Juez ordenó que pasara el cuarto procesado.

Tiene 14 años; bizco, asimétrico, cualquier caso de anormal en el tipo. También éste huye de todas partes, eterno Ahasvero. ¡Siempre la misma leyenda de robos y de deserciones! Va, como el anterior, a la Colonia Agrícola Correccional de Vila Fernando.

Entra en la sala una señora del *Refugio* del sexo femenino, acompañando a una reclusa de 16 años. Caso muy típico. Madre laboriosa y honesta, viviendo de su trabajo en una buena ciudad del distrito de Lisboa. Huyó la muchacha; y vagaba por las calles de la capital, frecuentando casas de reputación dudosa, cuando la *Tutoría* le detuvo el paso. Parece muy indiferente a cuanto ocurre en la sala. El fallo de la presidencia la entrega a un Reformatorio especial para el sexo femenino.

La segunda procesada no tiene padres. Tampoco tiene culpas. Es sencillamente una abandonada con buena conducta. Será colocada en una casa de confianza de la *Tutoría*, bajo el régimen de *libertad vigilada*.

Hay aún inscrita otra procesada. Por falta de un detalle en la documentación, no puede celebrarse hoy esta vista.

El caso es particularmente interesante. La niña tiene 10 años. Había cumplido 8 al entrar en el *Refugio*. En este corto plazo ha tejido inconscientemente una apretada red de simpatías. Es dulce e inteligente; la conducta es inmejorable.

Una meretriz le dió el ser. Luego la vendió a una compañera por 3,50 pesetas. La compradora quiso entrañablemente a la niña. En el momento de la muerte rogó a una hermana suya, pobre y cargada de hijos, que jamás abandonara a su protegida. En medio de su penuria, esta mujer tuvo la inspiración de llevar a la criatura a la *Tutoría*. Allí vive dos años há, esperando colocación definitiva, amontonando un capital de afectos sin darse cuenta, mariposa blanca que se levantó de un pantano volando, volando...

He aquí un trozo de historia desnuda, sin lozanías de imaginación.

El juicio terminó sencillamente, como había empezado. No hubo discursos de defensa ni de acusación, ni impugnaciones, ni recursos. Envolvía el ambiente como una eterización de paz. Del jardín, por el fondo, venía un grato aroma de flores. Lánguido, a la vera de un rosal, un gato relamía concienzudamente una pata.

De no ser yo una creyente, me habría convertido en este 23 de Julio. ¿Se puede concebir hoy una civilización sin la absoluta especialización de los Tribunales para niños, con sus dos necesarias dependencias: el *Refugio*, que libra de la odiosa promiscuidad de la cárcel, y el *Reformatorio*, que ofrece todas las posibilidades de la regeneración?

El Dr. Pedro de Castro me hace notar un hecho que le envanece. El terreno ocupado por la *Tutoría* y el *Refugio* anejo es vasto y mal resguardado de la calle. El servicio de la portería está, casi de continuo, a cargo de un recluso menor de edad. ¡Y no ocurren deserciones!

Estos pequeños judíos errantes, vagabundos incorregibles, eternos desertores inquietos, que no habían parado jamás en su mísera peregrinación, helos aquí tranquilos, calmada su ansia de huir, desde que entraron en el *Refugio* de la *Tutoría*, donde viven con las puertas abiertas, trabajando todo el día de Dios. ¿Hace falta buscar mejor argumento?

LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR ALEMANA (1)

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector agregado al Museo Pedagógico Nacional.

Como en casi todos los Estados federados o confederados, la instrucción pública del Imperio alemán cae dentro de la esfera particular de cada uno de los Estados que lo integran. La única institución de enseñanza con carácter general es la Comisión imperial escolar (*Reichsschulkommission*), existente desde 1875, encargada de estudiar las condiciones que han de reunir las escuelas secundarias para la concesión del derecho al servicio militar voluntario de un año.

Sin embargo, la necesidad de unificar ciertos aspectos de la vida escolar comunes al Imperio ha originado varias veces diversos proyectos en este sentido. La última fué en el Reichstag, al discutirse el presupuesto de la Comisión escolar imperial. Entonces el partido socialista presentó una proposición en el sentido de que fuera creada una Secretaría administrativa imperial (*Reichsamt*) independiente, para la Instrucción pública del Imperio, al modo que las existentes para Guerra, Hacienda, etc. A esta proposición presentaron una modificación los liberales progresistas, diciendo que se crease, en efecto, una Secretaría administrativa independiente, pero sin facultades legislativas. Las proposiciones no fueron aceptadas, por causas principalmente políticas.

Obedeciendo, sin duda, a esta necesidad de unificación de la instrucción pública, se ha creado en 1914, con motivo del jubileo del Emperador, una Fundación (*Jubiläums Stiftung*) que, aunque sostenida y administrada por Prusia, extiende su radio de acción a todo el Imperio. «Fin de la Fundación es la creación y dirección de un Centro (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, ya creado) de reunión de

(1) Este trabajo forma parte de la obra «La Enseñanza primaria en el extranjero», de la cual se ha publicado el volumen primero: «Países de lengua inglesa», y está en prensa el segundo: «Países de lengua alemana». Es publicación del Museo Pedagógico Nacional.

materiales de información y de trabajo para los problemas de educación y de instrucción. La Fundación trata de alcanzar su objeto: *a)* reuniendo materiales para la investigación científica y la aplicación práctica de la educación e instrucción en Alemania y en el extranjero; *b)* dando noticias, cuando se solicite, sobre el material reunido; *c)* realizando investigaciones en el dominio de la psicología y pedagogía infantil y ofreciendo, con exposiciones permanentes y ocasionales, con bibliotecas, laboratorios, etc., ocasión para trabajar en ellas» (1).

ADMINISTRACIÓN CENTRAL.—En ninguno de los Estados alemanes existe un Ministerio independiente para la administración central de la enseñanza. Esta se halla generalmente adscrita: en los Estados mayores (Prusia, Baviera, Sajonia, etc.), a los Ministerios llamados de Cultos o de Asuntos eclesiásticos y en los más pequeños (Estados de la Turingia, etc.), al Departamento o Sección de Asuntos eclesiásticos en el Ministerio de Estado. En Hessen depende del Ministerio del Interior, y en Hamburgo cuenta con autoridades independientes.

Las funciones de las autoridades centrales de instrucción pública son principalmente de orden técnico, pedagógico, ya que las económicas y administrativas están encomendadas a las autoridades locales, que son las que sostienen en general la enseñanza primaria. Gracias a la gran descentralización administrativa que existe en Alemania, aun aquellas funciones de esta índole que se reserva el Estado, por la ayuda económica que presta a los Municipios, son más bien desempeñadas por las autoridades y organismos provinciales que él nombra, dotándoles de gran autonomía para esos fines administrativos. El Estado se reserva para sí, por medio del Parlamento, la promulgación de leyes determinando los planes de estudios, las condiciones para la preparación y colocación de los maestros, el carácter me-

todológico de las enseñanzas, etc., etc. A los Ministerios respectivos toca velar por el cumplimiento de estas condiciones, mediante las autoridades inspectoras que los constituyen.

La administración superior de la enseñanza pública de Prusia depende del Ministerio de Asuntos eclesiásticos y de instrucción (*Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten*), llamado comúnmente Ministerio de Cultos (*Kultusministerium*) y creado en 1817, hasta cuya fecha fué un Departamento del de Interior.

Al frente del Ministerio hay un Ministro responsable y un Subsecretario. Consta de tres secciones (*Abteilungen*): 1.^a, de asuntos eclesiásticos; 2.^a, de enseñanza superior (Universidades, escuelas superiores y escuelas secundarias); 3.^a, de enseñanza primaria (escuelas primarias, normales y especiales). Jefe de cada una de ellas es un Director ministerial (*Ministerialdirektor*). En el Ministerio hay, además, 10 Consejeros escolares (*Vortragende Räten*), que auxilian la labor del Ministro. Las atribuciones esenciales de éste son: regular las condiciones de los exámenes en toda clase de escuelas, determinar los derechos adquiridos con estos exámenes y establecer los planes de estudio en las escuelas de todos los grados. El presupuesto del Ministerio para 1915 asciende a 1.567.810 marcos.

En Baviera la autoridad suprema en Instrucción pública es el Ministerio del Interior para asuntos eclesiásticos y escolares (*Ministerium des Innern für Kirchen und Schulangelegenheiten*), a quien acompaña, a diferencia de Prusia, un Consejo consultivo superior (*Landesschul-Kommission*) para los asuntos de las escuelas especiales y de perfeccionamiento, las Escuelas Normales, las escuelas superiores de muchachas y las escuelas primarias.

Preside el Consejo el Ministro, y son miembros de él, además de los Consejeros del Ministerio, representantes de las Comisiones de distrito, maestros, inspectores, etc. Los asuntos a deliberar son determinados por el Ministro, aunque tam-

(1) *Zentralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen*, 4 Heft, 1914.

bién tiene el Consejo el derecho de iniciativa. Para la enseñanza secundaria y superior hay un *Oberstschulrat*.

Para Sajonia la autoridad superior es el Ministerio de Cultos e Instrucción pública (*Ministerium des Kultus und öffentliche Unterrichts*), cuya composición, a no ser su carácter más centralista que los de Prusia y Baviera, no ofrece nada característico. En cambio, sí lo presenta Württemberg, en cuyo Ministerio de Asuntos eclesiásticos y escolares tiene como autoridades superiores escolares, dos Consejos: uno evangélico (*Evangelische Oberschulrat*), compuesto de miembros administrativos y técnicos, y otro católico (*Katholische Oberschulrat*), que es el mismo Consejo eclesiástico católico en cuanto ejerce funciones escolares. Para los asuntos de enseñanza comunes, el Ministro convoca juntamente a estos dos Consejos.

Administración provincial.—Como la central, varía también mucho de unos Estados a otros. La administración escolar de Prusia está encomendada a los organismos administrativos ordinarios. En cada una de las doce provincias hay un Consejo provincial escolar (*Provinzialschulkollegium*), compuesto por el presidente o gobernador de la provincia (*Oberpräsident*), por consejeros escolares provinciales (*Provinzialschulräten*), en número muy variable, desde 4 ó 5 ó 10 ó 12, por uno o varios funcionarios juristas y administrativos, y por algunos colaboradores técnicos en comisión. Los Consejos tienen atribuciones sobre la enseñanza secundaria, técnica y superior; en la primaria sólo tienen intervención en las Escuelas Normales de maestros y en las escuelas especiales para niños anormales. Ejercen principalmente funciones inspectoras por medio de los Consejeros escolares; el número de éstos en 1914, era 70, con un sueldo que empieza en 5.700 marcos y termina en 7.500. El presupuesto de 1915 para la administración de los Consejos es de 1.587.912 marcos.

La administración provincial de las escuelas primarias de Prusia corresponde a los Gobiernos de distrito (*Königliche Re-*

gierungen), en número de 36, en que se dividen las provincias. En cada gobierno hay un departamento para iglesias y escuelas (*Abteilung für Kirchen und Schulen*), compuesto de un Director del departamento y de varios consejeros de gobierno y escolares (*Regierungs und Schulräten*). En su esfera de acción caen la confirmación a los nombramientos de los maestros y directores de las escuelas primarias hechos por los Municipios; la última resolución en el traslado y jubilación de éstos, y, sobre todo, la inspección de todas las escuelas de su demarcación, mediante los consejeros escolares, y, especialmente, con los inspectores de distrito; los primeros, en número de 80, tienen una asignación de 4.200 a 7.200 marcos, y se reclutan, sobre todo, entre directores de Escuelas Normales, eclesiásticos, etc.; de los segundos se hablará al tratar de la inspección. Estos departamentos funcionan en forma corporativa o colegial; últimamente, en 1914, se ha pretendido variar esta forma, encargando al presidente del gobierno del despacho directo de todos los asuntos, en un proyecto que ha levantado muchas protestas.

En Baviera, la administración provincial corresponde a las Comisiones escolares provinciales, en número de ocho (*Kreisschulkommissionen*), creadas en 1905 en sustitución de los anteriores *Kreisscholarchats*, y que corresponden a los departamentos de los gobiernos de Prusia. Están compuestos principalmente por un consejero escolar (*Kreisschulreferent*), para los asuntos generales y externos de las escuelas; por un inspector (*Kreisschulinspektor*) para los asuntos internos y técnicos, y por varios miembros representantes de las escuelas primarias, normales y de perfeccionamiento, a cuya acción se extienden las Comisiones, más varios inspectores eclesiásticos y seculares de distrito.

Subordinadas a las Comisiones de distritos están las autoridades escolares de distrito (*Distriktsschulbehörden*), compuestas, como las de provincia, principalmente de un funcionario jurídico-administrativo

(*Bezirksamtman*) y de un inspector (*Distriktschulinspektor*). Los inspectores del distrito se dividen confesionalmente, y son eclesiásticos y seculares. La función principal de las autoridades de distrito es la dirección técnica de las escuelas por medio de esos inspectores.

En Sajonia no existe administración, y organismos provinciales, propiamente dichos, al modo que en Prusia y Baviera. Las funciones intermedias entre las autoridades centrales y las locales, están desempeñadas por las Juntas de inspectores de distrito (*Bezirksinspektion*). En las ciudades con estatutos revisados, ésta consta del consejero municipal (*Stadtrat*) y del inspector de distrito; en los demás lugares, de los funcionarios administrativos del distrito y del inspector de igual denominación. El radio de acción de la inspección de distrito abarca toda la vida interna escolar.

En Württemberg, la administración provincial está desempeñada por el presidente del distrito (*Oberamtmann*) para los asuntos externos, y los inspectores para los técnicos. En Baden hay para los 13 distritos escolares otros tantos consejeros escolares (*Kreisschulräten*), que son comisarios del Consejo superior escolar para la inspección y administración de las escuelas del distrito. Finalmente, en Hessen hay comisiones escolares de distrito (*Kreis-schulkommissionen*), compuestas de consejeros de distrito, inspectores y tres miembros elegidos por el alcalde de las ciudades con más de 10.000 habitantes.

ADMINISTRACIÓN LOCAL.— Es la más importante en cuanto a los asuntos puramente administrativos, ya que en todos los Estados alemanes, menos en los pequeños de Anhalt y Lippe, el sostenimiento de las escuelas primarias corre principalmente a cargo de las autoridades y otros organismos locales.

En Prusia, la administración local se basa en este principio de la Constitución, «Artículo 24: La dirección de los asuntos exteriores de las escuelas públicas, pertenece a los Municipios». Esta administración se regula por la ley de 28 de Julio de 1906

(*Schulunterhaltungsgesetz*), que distingue varios tipos de organismos, a saber:

a) *Municipios urbanos o ciudades (Stadtgemeinden)*.—A los órganos generales de los Ayuntamientos les queda reservada la fijación del presupuesto escolar, la aprobación de los medios necesarios para las escuelas y la administración de los fondos necesarios. Para los asuntos propiamente escolares, se constituye en cada ciudad una diputación escolar (*Schuldeputation*), compuesta: 1.º, de uno a tres miembros de la Junta municipal; 2.º, de igual número de individuos del Ayuntamiento, y 3.º, de igual número, por lo menos, de personas peritas en materias escolares, de ellas, un maestro. A estos miembros se agrega un pastor, un cura o un rabino, según la confesión de los niños asistentes a las escuelas. Las Diputaciones escolares pueden nombrar como órganos suyos para una o varias escuelas, comisiones escolares (*Schulkommissionen*) compuestas por el burgomaestre o un delegado suyo, el inspector local correspondiente; el eclesiástico, según la confesión a que pertenezca la mayoría de los niños; el maestro o director de la escuela o escuelas en cuestión y de varios vecinos nombrados por la Diputación escolar (*Landgemeinden*).

b) *Municipios rurales (Landgemeinden)*.—Los Ayuntamientos tienen las mismas atribuciones que los urbanos: las económicas. Para los asuntos escolares internos nombra una Junta escolar (*Schulvorstand*), compuesta: 1.º, del alcalde o delegado suyo; 2.º, de un maestro nombrado por las autoridades inspectoras; 3.º, del pastor o cura, y 4.º, de dos a seis vecinos, más el inspector local. Cuando un Municipio rural pasa de 1.000 a 3.000 almas, según los casos, se puede constituir una Diputación escolar, en vez de la Junta.

Asociaciones municipales escolares (Gesamtschulverbände).—Los Municipios rurales, y en ciertos casos los urbanos, pueden asociarse para el mantenimiento de una o varias escuelas. La administración de éstas es ejercida entonces por una Junta escolar de representantes de los Muni-

cipios que integran la Asociación en proporción a la suma que cada uno aporte a ella.

Las funciones de los Municipios se reducen, como se ha dicho, a las de índole económica exclusivamente. En las Diputaciones y Juntas escolares se delegan todos los demás asuntos que la ley concede a los organismos locales y que, en resumen, vienen a ser: nombramiento de maestros y determinación de sus sueldos, dentro de las condiciones legales y con la confirmación de las autoridades provinciales en nombre del Estado; construcción, conservación y reparación de los edificios escolares necesarios, cuidando de la asistencia escolar; determinación de la enseñanza religiosa en las escuelas, según la confesión de la mayoría de los niños asistentes, y la inspección, sin medidas disciplinarias, reservada por el Estado a las autoridades locales.

En Baviera la administración local es ejercida por las autoridades locales escolares (*Ortsschulbehörde*), constituidas por el párroco como inspector local escolar, el burgomaestre, y en los Municipios rurales, de dos a tres concejales de la Comisión municipal, y en los urbanos de uno u cuatro miembros del *Magistrat*. Sajonia y los Estados de la Turingia, ofrecen la particularidad de sostener y administrar las escuelas, no por los Ayuntamientos, sino por sociedades escolares de carácter público creadas a este efecto. En Anhalt la administración local no tiene importancia, puesto que las escuelas son sostenidas por el Estado.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(*Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.*)

ENERO

La guerra y la higiene escolar en Alemania, por el Dr. J. Moses.—Describe primero cómo se han transformado en hospitales algunos establecimientos de enseñanza, que, gracias a sus condiciones

higiénicas, sirven admirablemente para este objeto, y demuestra después el influjo que ha ejercido la higiene escolar en el robustecimiento de la juventud alemana.

La preparación militar de la juventud y la escuela, por el profesor Dr. F. Kemsies.—Comparación entre los organismos que contribuyen a este fin en los principales países.

Disposiciones oficiales.—Por decreto del Ministerio del Interior del Gran Ducado de Baden, se dispone que sea obligatorio, en lo sucesivo, dar cuenta de los casos de sarampión que ocurran.

Noticias.—El Dr. Albertini, médico escolar de Milán, ha publicado un trabajo sobre las escuelas de anormales de Roma, del cual se toman los datos que van a continuación.—La dirección de todo lo relativo a la educación de los anormales está confiada a una Sociedad privada, que recibe subvención del Municipio. Hay tres escuelas-asilos para anormales, de 30 a 50 plazas cada una, instaladas en las afueras de la ciudad, y la Sociedad proyecta establecer otras dos más. En ellas se proporciona a los alumnos asistencia médica, instrucción y facilidades para encontrar trabajo. Los niños permanecen en la escuela todo el día, se les da allí la comida y la merienda y regresan a sus casas por la tarde. Sobre la admisión de los alumnos decide el médico director de la escuela, a propuesta de una comisión especial, que elige entre los escolares aquellos que por ser anormales (no meramente retrasados, pues éstos tienen clases aparte y se incorporan más o menos tarde a las clases ordinarias) necesitan una educación especial. No se admiten en estas escuelas los anormales peligrosos ni los que sufren ataques. Al entrar en la escuela, el médico reconoce al alumno, examinando sus facultades físicas y psíquicas, y le abre una ficha, en la cual, tanto él como el maestro, anotan todas las incidencias de la vida del niño en la escuela. La enseñanza se da únicamente por la mañana, en clases de 6 o 7 alumnos, de media hora a lo más para cada materia. Las tardes se consagran a ejercicios de Ortofonía y Gimnasia y a

trabajos manuales (carpintería, encuadernación y tipografía). En dos de las escuelas hay un consultorio de enfermedades nerviosas, dirigido por el profesor De Sanctis, que da, además, dos conferencias semanales sobre higiene del sistema nervioso en los niños. Roma cuenta también con otra institución, al frente de la cual está igualmente De Sanctis, donde reciben tratamiento los casos más difíciles de anormales. Esta institución constituye un verdadero laboratorio, que da la norma a todos los organismos de su clase.—En Filadelfia hay 14 escuelas de natación, en las cuales recibieron enseñanza el año 1913 cerca de 4.500 escolares de una edad media de 11 años.—La Real Sociedad Italiana de Higiene ha abierto un concurso de Manuales de Higiene para uso de los escolares.

Revista de Revistas.—Zeitschrift für Kinderforschung.

Libros nuevos.—El sueño de los escolares, por L. M. Terman y A. Hocking. Boston, 1913 (en inglés).—Durante el curso de 1911-12 hicieron los autores una investigación sobre este punto en las escuelas de los Estados occidentales de Norteamérica, con un número de casos estudiados que se aproxima a 3.000. El objeto de este trabajo era averiguar: 1.º, el número de horas de sueño para cada edad (la edad de los muchachos observados oscilaba entre los 6 y los 20 años); 2.º, la relación entre el sueño y la capacidad de trabajo, y 3.º, la relación del sueño con la posición social, con los trabajos hechos en casa y con el nerviosismo del escolar. De la estadística resulta que los niños americanos duermen bastante más (de una hora a hora y media) que los niños de Inglaterra y de Alemania, debido, principalmente, a que la escuela no comienza hasta las nueve de la mañana. En cuanto a la relación del sueño con la capacidad de trabajo, no se ha podido encontrar que ejerza influjo alguno, ni positivo ni negativo. Como apéndice figura en el libro un estudio sobre el sueño de los anormales. En general, el niño anormal duerme menos que el normal, y el adulto anormal, más que el normal.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«La inspección médico-escolar en Berlín-Shöneberg durante el curso 1913-14», por el Dr. Gettkant y el Dr. Helbich.—«Noticias varias».

FEBRERO

Las escuelas al aire libre en los Estados Unidos, por el Dr. Stephani y E. Lochert.—La enorme aglomeración de gente que hay en las grandes ciudades americanas hace que las viviendas de las clases modestas carezcan de condiciones higiénicas. Las escuelas tampoco ofrecen las necesarias para que los niños tengan allí una compensación desde este punto de vista, y como los parques y espacios amplios en que pudieran jugar se encuentran casi siempre en las afueras, los escolares están faltos de aire y de movimiento. Por estas circunstancias, las llamadas escuelas de bosque han tenido en los Estados Unidos una acogida entusiasta. Sólo en 1912 se crearon 200 escuelas de esta clase. Y se proyecta la creación de muchas más. Cada una de ellas funciona con entera independencia de criterio en cuanto a higiene y enseñanza. La mayor parte son de iniciativa privada, con apoyo oficial. En todas ellas se está ahora en un período de ensayos y tanteos. (*Concluirá.*)

Noticias.—El Dr. Edert ha publicado un trabajo defendiendo la tesis de que los niños deben pasar todo el día en la escuela, sin interrupción, comiendo allí. En la ciudad de Kiel se está ensayando con muy buen éxito este sistema, en pro del cual aduce el Dr. Edert las siguientes razones: el sistema escolar actual apenas permite entre el maestro y el alumno otra relación que la de la enseñanza. Para que el maestro haga obra educativa, es preciso que esté en contacto constante con el niño, como ocurre en los internados. En contra de éstos hay el argumento de que la educación familiar es insustituible. El sistema ideal es, pues, el que mantiene al niño todo el tiempo posible en la escuela sin sustraerle al influjo de la familia. Razones de orden económico impiden la adopción general de este sistema; pero puede introdu-

cirse en muchos casos, como escuela para los niños que, sin ser anormales, son débiles física o mentalmente, con lo cual ganan ellos y ganan también las clases a que pertenecen y en las que representan una rémora. La escuela en que se ensaya este sistema se halla en las afueras de Kiel. Los niños acuden a ella a las ocho de la mañana y salen de allí entre cuatro y seis de la tarde, según su edad y la distancia a que viven. El programa del día comprende: desayuno, cuatro clases, comida, siesta o descanso, trabajos de taller y de jardinería y gimnasia. No hay clase una tarde a la semana, ni tampoco los días de fiesta. El coste de la comida es de unos 250 marcos al curso, por alumno. El de la enseñanza, de 350 a 550, según el número de alumnos.—Según una estadística oficial, hay en Berlín 308 escuelas municipales y 20 escuelas auxiliares, con unas 5.300 clases y un total de 225.000 escolares. En cada clase hay de 34 a 48 alumnos, según los grados.

Libros nuevos.—*El sistema Montessori*, por E. A. G. Holmes. Londres (en inglés).—*El deber de estar sano*, por el Dr. F. Münter, Oldenburgo (en alemán).—*Canciones y juegos*, por Elsa Fromm. 4.^a edición. Berlín, 1914 (en alemán).

Sumario de «El Médico Escolar»:

«La inspección médico-escolar en Berlín-Schöneberg durante el curso 1913-14», por el Dr. Gettkant y el Dr. Helbich.—«Noticias varias».

MARZO

Las escuelas al aire libre en los Estados Unidos, por el Dr. Stephani y E. Lochert (*conclusión*).—Los autores dedican esta segunda parte de su trabajo a las escuelas al aire libre, de Chicago, visitadas por ellos, y que también debieron su creación a la iniciativa privada. En el verano de 1909, el Instituto antituberculoso hizo el primer ensayo con 30 niños, tuberculosos unos en primer grado y amenazados otros de tuberculosis. En vista de los extraordinarios resultados obtenidos en sólo un mes, se estableció una escuela permanente con 35 plazas, sostenida por

el referido Instituto y por la fundación benéfica de Isabel Mac Cormick, y al poco tiempo, la Asociación de señoras de Chicago costeó la instalación en el último piso de dos edificios escolares, de clases a propósito para dar la enseñanza con las ventanas abiertas en todo tiempo. Actualmente hay cuatro escuelas al aire libre y siete de las llamadas «de ventanas abiertas», con 377 alumnos.

Noticias.—El Dr. Häberlin, director de las colonias de Wyck (Alemania), ha publicado un trabajo sobre los resultados físicos de las colonias escolares y obras análogas. Estima que el mejor indicio para apreciarlos es el aumento de peso; pero se pone el problema de si este aumento debe considerarse como definitivo, o no es más que una consecuencia de la buena alimentación y cesa en cuanto se suspende ésta. De las observaciones hechas por él en 4.260 niños de las colonias de Wyck, resulta que del 60 al 70 por 100 de ellos conservan el aumento de peso y aun lo continúan, en el año siguiente al de la colonia. El aumento medio de peso en las seis semanas que dura la colonia es de 1,9 kilogramos; es decir, aproximadamente, el séxtuplo de lo que normalmente aumentan los niños en ese tiempo. Las niñas aumentan más que los niños, y los de clase pobre, más que los de clase acomodada. Este último hecho demuestra que la inferioridad física de las gentes de baja posición no afecta en general a su vitalidad, y es, por lo tanto, reparable. La proporción de niños pobres que disminuyen de peso al volver a su casa, no es muy inferior a la de los niños ricos, resultado que desconcierta un poco al Dr. Häberlin. El mayor aumento corresponde a la primera semana de colonia; luego va siendo cada vez menor, y en la cuarta es sólo la mitad del de la primera; en las dos últimas es aún menor. La época en que se obtiene mayor aumento de peso es de Agosto a Noviembre; en los meses de Abril a Agosto hay el mínimo de aumento. También el aumento de estatura es en las colonias superior al normal y también es mayor en los colonos pobres.—El doctor Thiersch ha organizado en Potschappel,

pueblo próximo a Dresde, un curso de puericultura para 20 niñas. El curso ha consistido en seis lecciones de a dos horas, en que explicaba el Dr. Thiersch y hacía las demostraciones prácticas la directora de las *nurses* del Asilo para niños de pecho de Dresde. Al final del curso hubo exámenes en que se vió claramente el interés con que las muchachas habían seguido los trabajos.—En Dinamarca se han hecho recientemente diversas investigaciones antropológicas para el estudio del niño. Entre otras cosas, se ha registrado el peso de 6.000 recién nacidos, y de esta operación se deduce: que el peso del niño al nacer depende más del número de partos que ha tenido la madre que de la edad de ésta; que los hijos ilegítimos pesan menos al nacer que los legítimos; que, si se juzga por el peso de los hijos, la edad mejor para que la mujer los tenga es de los 30 a los 34 años; que los niños nacidos en otoño son los que pesan más, y que los nacidos en primavera pesan menos. Las pesadas hechas en niños de las escuelas, comparadas con datos de hace 27 años, demuestran que, en general, el peso de los niños es el mismo que entonces, y que el de las niñas ha aumentado. La pretendida inferioridad de los primogénitos no se ha visto confirmada por estos trabajos.

Revista de revistas.—The Pedagogical Seminary y Die Hilfsschule.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«Contribución al problema del desarrollo físico de los niños cuya entrada en la escuela se aplaza por un año a causa de insuficiencia corporal», por la Doctora G. Hepner.—«Extracto de Memorias de Médicos escolares». — «Noticias varias». — J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

MAYO

La inspección durante la guerra, por E. Petit.—¿Cuál ha sido y cuál podía ser la inspección de las escuelas en tiempo de guerra? Ha tenido que variar en cada re-

gión determinada; pero se destacan ciertos rasgos generales que pueden fijarse. La inspección, adaptándose a las circunstancias, tuvo que realizar con urgencia una misión de asistencia, de auxilio y también de organización. Las circulares ministeriales, ardientes llamamientos a una colaboración fervorosa, fueron rápidamente aplicadas. Todo surgía y se ordenaba y se precisaba. La movilización escolar se efectuaba con la misma velocidad y con el mismo método que la movilización militar. Gracias al esfuerzo combinado del personal administrativo y del docente, la escuela adoptó pronto y bien el destino que le asigna la ley militar. En unos lugares era la escuela-acantonamiento, en otros, la escuela-refugio, en otros, la escuela guardiana del régimen de vacaciones, y en otros, por último, la escuela hospital.—Sería interminable la enumeración de las obras o instituciones locales nacidas alrededor de la escuela y al calor de un movimiento que pudiera llamarse de *Socorro Nacional*. Los maestros viejos o enfermos piensan con ternura en sus compañeros del frente, y todo sacrificio y esfuerzo les parece escaso, y en cuanto a los alumnos, sorprende y conmueve el aire serio y grave impreso en el rostro de los niños que están ya en edad de comprender la grandeza trágica de los acontecimientos. Esta guerra del Derecho dejará tras de sí más de una enseñanza. Pasado el primer momento, disipado «el ataque brusco», ha revelado a la misma Francia. La guerra ha sido escuela de energía, de voluntad consciente, de iniciativa organizadora. Ha demostrado que este pueblo, tachado de impresionable y movedizo, sabía rehacerse contra las dificultades, dominar sus nervios, y confiando en la victoria final y duradera, aceptar los más duros sacrificios, hacer la ofrenda de su trabajo, de sus recursos y de su sangre. La guerra ha sido escuela de paciencia y de calma, aun cuando fuese aparente, mientras la angustia oprimía los corazones. También ha sido escuela de sencillez, de bondad, dispuesta a compartirlo todo cordialmente, de solidaridad nacional y de unión, de concordia

interior, porque los intereses políticos han cedido ante los intereses de la nación.

La guerra y el pensamiento social, por D. Parqdi.—La oposición que se revela en esta guerra no es, pues, quizás, la de dos razas, fatalmente fijadas en sus caracteres corporales heredados, sino más bien la de dos métodos espirituales que se han desenvuelto y definido en el curso de la historia; oposición no ya entre el materialismo y el espiritualismo, sino entre dos maneras distintas de entender la vida del espíritu; es, esencialmente, el contraste de una mentalidad mística y una mentalidad racionalista; de una fe ciega y un buen sentido clarividente. La fe destaca su objeto, como único y superior, del conjunto de las cosas, le presta una naturaleza inefable y no admite ninguna medida común entre él y el resto de las cosas; sólo se preocupa de ser justa. La razón, gracias a las abstracciones convenientes, plantea una ley común, quiere un derecho y una justicia. Por lo mismo que no idealiza la fuerza y estima que hay algo por encima de ella, constituye una fuerza de otro orden, invencible por la fuerza material; y se muestra, si es preciso, capaz de aceptar la guerra con tanto más firme valor y energía inagotable, cuanto que es esencialmente, y en sí misma, un principio de paz.

Las voces inglesas, por Ernest Dupuy.—La literatura periodística inglesa revela estos días solemnes un sentimiento nuevo, dominante en el joven inglés. El profundo error de Alemania ha sido el de creer que estos jóvenes de las clases acomodadas se aferrarían a sus privilegios como golondrinas al lado seco de sus nidos. La mayor parte de ellos han partido resueltamente. El juego no les ha enseñado más que una cosa, que es su premio y que tiene un nombre: «el desinterés». Esta virtud del estado de paz la ha exaltado el estado de guerra. Adiós las diversiones de lujo. «Ha llegado el momento del deber... el momento de hacer lo que se ha leído en los libros, de convertirse en una unidad de un ejército no menos glorioso que el ejército de Marathon».

En el cautiverio (narraciones y cartas de los prisioneros).

Carta del profesor Baldwin.—Una carta llena de vehemencia contra la actitud de Alemania en la guerra actual.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros.

Necrología.—Maurice Pellison.—La Universidad acaba de perder en la persona de Maurice Pellison, inspector de academia, antiguo alumno de la Escuela Normal Superior, uno de los hombres que la han honrado y que la dejaron el recuerdo más profundamente respetuoso.—DOMINGO BARNÉS.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

SETIEMBRE

Educación y Comercio, por P. Shaw-Jeffrey.—En la calamitosa situación por que atraviesa el mundo, es urgente pensar en la preparación para lo porvenir de la joven generación, principalmente en lo que atañe a la conquista del mercado internacional. Los comerciantes más duchos serán, seguramente, los dueños de la situación. Poco importaría que tuviéramos muchos y buenos productos que vender, si nos faltaban hombres capaces para colocarlos, no sólo por su habilidad, sino por su conocimiento de los mercados mundiales. Por esto la Asociación de viajantes de comercio se lamenta de la apatía de sus miembros en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. Pudiera ser esto disculpable tratándose de hombres de alguna edad; pero no se comprende que suceda con los muchachos que asisten a las escuelas. Conviene, pues, reformar la primera enseñanza, aunque sea aumentando un año más con miras a la preparación comercial, en el que se enseñase francés, geografía comercial, aritmética mercantil, perfeccionamiento de la escritura y sistemas de cambios y circulación. Acaso sería oportuno que este nuevo

año se redujera ahora a medio para los alumnos más adelantados. Por de pronto, Inglaterra podría tener un buen contingente de jóvenes suficientemente instruidos en una lengua moderna. Para habilitarlos en dos hay que contar con las escuelas secundarias. Para ello, sería preciso introducir algún cambio en el plan de estudios. Las grandes escuelas públicas (Eton, Harrow), probablemente se mantendrían con severidad, apartadas de lo que significara aprendizaje profesional; habremos de dejarlas en su espléndido aislamiento. Otra cosa sucederá son las *Grammar Schools*, de carácter regional, muy bien dispuestas para responder a la opinión popular. Aquí pudiera plantearse, desde luego, la sección utilitaria, *modern side*, que especializara a los muchachos en idiomas usuales, geografía industrial y comercial, ciencias físicas y naturales, matemáticas. La dificultad de encontrar profesorado se supliría apelando a los maestros actuales, a los directores y a los especialistas ambulantes que alternaran entre los diferentes establecimientos.

La P. N. E. U. y el hábito de la lectura, por Cloudesley Brereton.—«La Unión Nacional Inglesa de Padres» es, según el manifiesto que acaba de publicar, una corporación que se propone cooperar activamente con los maestros en la educación de la juventud, auxiliándose mutuamente en esta importantísima tarea, que ha de contribuir a reconfortar el interés público, bastante frío, aun en tiempos de guerra, si se compara con Francia y Alemania. La escuela, para cumplir con su esencial misión, debe ser un pedazo de la sociedad, y esto no se consigue aislándola, sino poniéndola en constante e inmediato contacto con las familias de los educandos por medio de procedimientos más vivificantes que la intermitente y seca correspondencia epistolar entre ella, los padres y los maestros. El autor toma pretexto de la mencionada Asociación para hablar de la rehabilitación del hábito de la lectura, en que miss Masson se ha ocupado recientemente con sumo acierto, y que coloca al niño en la posición de un descubridor con toda

la felicidad, la alegría que una incesante información proporciona. Resulta esto de una dichosa combinación de la lectura de libros, no los mismos para todos, con la recitación de episodios famosos y de cuentos que son sometidos a la crítica desde el punto de vista del lenguaje, enlace de las ideas, gramática, etc. Este sistema es, por de contado, la antítesis del usado en Alemania, en donde todo conocimiento se *peptoniza*, porque necesariamente ha de pasar a través del profesor. El método alemán responde, indudablemente, a una concepción estática de la educación, mientras que el de miss Masson se funda en una concepción dinámica. En aquél, se engorda al discípulo dentro de la escuela; en éste, se le habilita para que pueda continuar libremente su educación fuera de la escuela. El primero es muy a propósito para formar excelentes empleados de un estado absorbente; el segundo es el más conveniente para modelar al ciudadano de un estado libre. Por supuesto, que los libros son elegidos con todo cuidado por el profesor, lo cual significa que la escuela no es un almacén intelectual de todo género de cosas, en donde se consumen mezclas en la porción de dos terceras partes de novelas y una tercera parte de comedias, ni a semejanza de las alemanas, se obliga a los alumnos a nutrirse, como las vacas o la ovejas, rumiando alimentos cuidadosamente preparados y dosificados. Por el contrario, este género de lecturas son el comienzo de un trabajo original, porque provoca el interés. Para leer con provecho, es preciso poner en ello algo de su vida, de su sustancia intelectual, cosa que no se logra aprendiendo los párrafos de memoria; leer es interpretar, y cuando se interpreta se hace algo original. Este sistema implica una revolución en la labor del maestro. Hemos comenzado por emancipar al maestro de la esclavitud del libro, y ahora notamos que esta emancipación trae consigo, por añadidura, la del educando. Así las cosas, ni el libro ni el maestro serán en lo sucesivo lo central en la escuela, sino el alumno. Me figuro que dentro de cien años el maestro desempeñará el papel

de árbitro, su actuación no consistirá en hablar de la mañana a la noche, exponiéndose a contraer una innecesaria laringitis, sino en permanecer detrás de la cortina, dejando que la clase haga la tarea. La bondad del procedimiento se ha aquilatado en las interesantes lecciones y en los trabajos escritos para los exámenes de la P. N. E. U., no *retocados*, por supuesto, entendiéndose por tal, aquel procedimiento tan usado por los profesores de dibujo de los antiguos tiempos destinados a la exposición y consiguiente admiración de las familias.

Los estudiantes extranjeros en los tiempos pasados y en el presente, por A. F. Leach.—Para comparar el trato que merecían los estudiantes extranjeros en remotos siglos y en los actuales tiempos, acaso sirva un documento encontrado entre los manuscritos del *British Museum* con motivo de ciertas investigaciones que sobre esta interesante materia se están realizando. Trátase de una colección de papeles escritos por un oxoniano en la letra usada entonces para dirigirse a altísimos personajes religiosos y políticos: son algunas cartas de estudiantes y graduados, de carácter familiar, en las que no faltan peticiones de dinero. Pero tiene particular importancia una que, en la colección, se titula «Regreso de un estudiante a Francia con motivo de la guerra entre este país e Inglaterra», datada en Agosto de 1412, hace, pues, casi cinco siglos, en ocasión en que salía de Southampton una expedición inglesa que, de concierto con determinados señores franceses, se proponía arrancar del dominio del rey de Francia posesiones inglesas en esta nación. Aun a pesar de la traición de aquellos nobles franceses, los soldados ingleses marcharon de triunfo en triunfo, lo cual incitó a Enrique V a intentar la total conquista de Francia. En estas circunstancias, el Prior del convento de Canterbury entregó al susodicho estudiante francés, que, como es natural, deseaba regresar a su patria, la siguiente epístola, modelo de la cortesía y caballerosidad «con que los ingleses acostumbra a tratar a sus enemigos»:

«A los venerables padres y señores en

Cristo, el Señor Dean de la Iglesia de Lyon y su Cabildo, Juan, por la gracia de Dios, Prior de la Iglesia de Canterbury, Iglesia Madre de toda Inglaterra y su Cabildo, Salud y Gracia en Aquel que es fuente de toda Gracia y Salud. El príncipe de la Paz, el Rey de la Gloria, Jesu Cristo, cuando ascendió en triunfo al Trono de su Omnipotente Padre para reinar por los siglos de los siglos dejó al mundo la paz como don el más gracioso, el más delicioso, el más útil, a costa de su inapreciable Sangre. Pero el más repugnante de los malignos, Leviathan, el más rastrero enemigo de toda verdad capaz, con toda la horrible malicia de su odioso pensamiento como fundió el cáliz de oro de Babilonia, segó con la hoz de la venganza la planta de la caridad fraternal, y al destruirla, nos trajo las guerras sangrientas, las atroces discordias, la violación de los tratados, la ruptura de las alianzas y la imposibilidad de que nuestra dulce Madre la Caridad vea cumplidos sus deseos («que vellet, non valeat»). ¡No sabeis cuanto lo deploramos y como rogamos, rezando continuamente porque se mitigue un tanto el daño!

»En medio de la horrenda crisis que ha estallado entre nuestro Príncipe y Señor el Rey de Inglaterra y algunos príncipes del Reino de Francia, enviamos y confiamos a su venerable presencia el portador de las presentes letras, Pedro Cozrery, estudiante, al cual vuestro predecesor, de piadosa memoria (por quien desde su muerte rezamos), mandó a Inglaterra, porque no podemos, ni debemos, conforme a las leyes del reino conservar al susodicho Pedro mientras dure el desdichado estado de guerra. Firmemente testimoniamos que el dicho Pedro, en tanto vivió entre nosotros, ha amado todas las cosas honorables, ha sido celoso en humildad, ha odiado los vicios, se ha encariñado con la virtud y ha sido diligente en el estudio, caminando de virtud en virtud y en cuanto es posible aspirando continuamente a la posesión de la gracia.

»Quiera el Hijo de la Virgen gloriosa aumentar y conservar en la prosperidad,

por los merecimientos de nuestro Santo Patrono el Martir Tomás a nuestro muy amado hermano en Cristo, a quien abrazamos y por quien elevamos plegarias en fraternal reciprocidad de las suyas.

«Escrito en Canterbury, en nuestra Casa Capitular, y signado con nuestro sello acostumbrado.»

Los niños belgas en nuestras escuelas.—No han sido pocos ni fáciles los problemas suscitados en los últimos meses con motivo de la asistencia y la colocación de los refugiados belgas. El del idioma ofreció bastantes dificultades que han contribuído a salvar los niños, cuya *masonería* favorece ampliamente las relaciones infantiles con sus camaradas ingleses y la cariñosa acogida que han tenido en las escuelas. Las autoridades académicas se las han abierto de par en par, y las fáciles amistades con sus compañeros y la benevolencia de los maestros parecen hacerles olvidar los horrores de lo pasado. El autor ha podido visitar las escuelas de una gran ciudad del Norte para juzgar de la situación de los acogidos, y sobre todo de los procedimientos empleados por los maestros para vencer las dificultades del idioma. En cuanto ha sido posible, los niños católicos fueron colocados en establecimientos de su propia religión. Dos muchachas judías asisten, por recomendación del rabino, a una escuela próxima frecuentada por cierto número de correligionarias, y el obstáculo de la lengua fué vencido por el empleo del hebreo. Una de ellas nos decía que tenía siempre con quien hablar: en casa hablaba flamenco; con otros amigos belgas se entendía en francés; en la escuela y en el campo de juego destrozaba magníficamente el inglés, y añadía con lánguida mirada de sus dulces ojos negros: «en último recurso siempre me queda mi hebreo»; por supuesto, que daban envidia a muchos de los que la escuchaban sus pródigos recursos lingüísticos. Las niñas muestran su habilidad en la expresión del pensamiento; menos duchos los varones, no dejan, sin embargo, de arreglárselas para comprender y hacerse entender: «Angélica escribe en

inglés a su profesor belga: *I am not now so happy as i before was* (no soy ahora tan dichosa como era antes)»; seguramente que no habrá muchos de sus compañeros ingleses que se hubieran expresado tan sutil y delicadamente como ella lo ha hecho en el corto tiempo que lleva de aprendizaje de una lengua extraña. Las facultades imitativas de los niños han suplido las dificultades de comprensión: se les veía sentados en un rincón expiando con todo cuidado los movimientos del maestro y de los compañeros, y copiándolos en seguida sin equivocarse en un ápice. En una escuela en donde estaban hacía dos semanas poco más o menos dos hermanitas belgas, fué admitida otra niña de la misma nacionalidad, que se mostró, al principio, tan huraña, que no había modo de hacerla pronunciar una sola palabra. El maestro mandó a llamar a María, una de las dos hermanas, y en cuanto asomó, a la puerta de la clase, la recién llegada prorrumpió en gritos de alegría; se reconocieron en seguida, eran del mismo pueblo; pero el profesor observó que María no correspondió a las muestras de regocijo de su paisana. Intrigado por esta conducta, inexplicable para él, obtuvo de la niña la confesión de que en su ciudad natal no se trataban, y que su madre le había prohibido las relaciones en la escuela. Acaso sea éste un nuevo ejemplo de lo que pueden todavía las diferencias de clase. Precisamente uno de los más hermosos y emocionantes efectos del ingreso de este nuevo elemento en nuestras escuelas es la simpatía con que los infortunados muchachos belgas han sido acogidos por sus compañeros ingleses mejor acomodados. Un niño trajo al maestro un pastel de Navidad, que su madre destinaba a un pequeño belga, y al entregárselo, es imposible figurarse la gratitud con que fué recibido; sus ojos expresaban elocuentemente lo que su rudimentaria retórica inglesa no acertaba a expresar. Es laudabilísimo el interés con que se siguen las lecciones de todo género: en los trabajos manuales, el Dibujo, el modelado, superan a sus compañeros ingleses. Las niñas, particularmente las edu-

cadadas en los conventos, se distinguen en el bordado y en las labores de aguja, y se esmeran sobre todo en las confecciones destinadas a los soldados que luchan en su país. Aunque se ha notado la relativa inferioridad de los muchachos en el aprendizaje del inglés, hay que advertir cómo se esfuerzan en hacerse comprender cuando se trata de expresar sus grandes conocimientos en materias de aviación y de técnica militar en general. Es digna de aplauso la conducta de los maestros, que, en medio de sus constantes ocupaciones, multiplicadas por las circunstancias, se esfuerzan en la enseñanza de los refugiados, mostrando en ello grandísima devoción.

La quiebra de la educación prusiana, por A. W. G. Randall. — Nadie que de versado se precie en materias de enseñanza podría justamente desconocer el valor de la pedagogía alemana; la palabra *Kindergarten* es un perpetuo recuerdo de la deuda del mundo culto a ese influjo, y los nombres de Fröbel y Herbart tienen una altísima representación en la ciencia de la educación de la niñez y de la psicología infantil. Y no sólo en tiempos ya algo atrasados, sino al presente, Inglaterra, aun dentro de sus tendencias tradicionalistas, no ha dejado de copiar bastante de la organización escolar de Alemania por lo que a los establecimientos técnicos y a las llamadas escuelas de continuación se refiere, sobre todo. Esta servil actitud data de cuando Matthew Arnold visitó el continente en 1865 y regresó lleno de entusiasmo por casi todo lo que había apreciado en la organización educacional de Alemania, y desde entonces se han repetido con demasiada frecuencia las alabanzas a los métodos y procedimientos germánicos, no obstante el grave peligro que envuelve el confinarse en un único modelo. A pesar de la indudable impresión que en los educadores ingleses producían la buena organización, la regularidad y eficacia de los establecimientos educativos, el excelente entrenamiento de los maestros, es lo cierto que, a partir de 1900, los observadores americanos mejor dispuestos, como los profesores Russell y Bolton, y peritos in-

gleses cuales Mr. Winch, manifestaron sus tendencias a independizarse de Alemania, cuando no condenaron explícitamente sus métodos. Distinguese principalmente en esta obra de liberación Mr. Cloudesly Brereton, que en su libro *Studies in Foreign Education*, comparando los sistemas pedagógicos de Alemania y Francia, dice que los primeros producen tipos e individuos autónomos, y de pensamiento independiente los segundos. Allí la enseñanza es como una gimnasia, y las clases somejan un rebaño de carneros en el redil. «En la mecánica de la enseñanza tenemos mucho que aprender de Alemania; pero en la formación del carácter, nada, y para fortalecernos de cierta debilidad patriótica debemos mirar a Francia.» Sería una fortuna que cundieran estas ideas y que en los próximos cincuenta años buscáramos en Francia los influjos educativos que en los últimos tiempos hemos encontrado en Alemania. Seguramente que no nos faltarían entonces hombres y mujeres más cultos y distinguidos que los que el comercialismo semigermánico nos ha proporcionado, aun a trueque de que fueran menos aptos para ganar dinero. Se puede, imitando a los franceses, sin hacer del cultivo de los clásicos el fin exclusivo de la cultura y admitiendo, por consiguiente, la eficiencia de la educación técnica, reconocer el hecho de que la educación tiene su fin principal en la perfección de los ciudadanos, y su fin indirecto en el adelanto del comercio o en el progreso del Estado. No se puede cargar a las tendencias materialistas germánicas toda la culpa de la quiebra de la educación prusiana. Alguna parte ha tenido, indudablemente, la disminución del tiempo dedicado a los estudios clásicos, debido, según se dice, al influjo directo del emperador, respondiendo al movimiento de opinión contra el intolerable plan de los seis años de griego; pero en donde radica la verdadera causa de aquélla es en haber hecho centro de propaganda de *Deutschtum* las escuelas, particularmente las secundarias. Redujéronse, es verdad, las horas consagradas a la enseñanza clásica; pero ha sido en favor

de la historia de cuanto significa la preponderancia alemana en el mundo entero, y en especial de cuanto implica enemiga contra Francia e Inglaterra. Pudiera citarse como modelo la conferencia de un joven profesor de una Universidad no prusiana, sobre la decadencia de ambos países, en la que se pintaba con vivos colores la inestabilidad del Imperio británico y la inmoralidad francesa, con la inevitable conclusión de que todo predecía el imperialismo alemán bajo la égida de la casa de Hohenzollern, destinada por Dios para esta grande y salvadora empresa mundial. No debe negarse que se ha intensificado la conciencia del estudiante alemán; pero tampoco que cada vez se limita más su conocimiento del mundo *extragermánico*: el cosmopolitismo ha muerto en ellos. En este punto está Francia mejor colocada: ha sabido combinar el espíritu cosmopolita con un arraigado sentido nacionalista. La culpa la tiene la sistemática tendencia a burocratizar la enseñanza, que va tomando tan extraordinario auge en Alemania, a pesar de las cálidas protestas de más de un profesor renombrado; ejemplo el Dr. Gerhard Budde en su libro *Die Wandlung des Bildungs ideals in unsure Zeit*, en el cual critica acerbamente el dañoso influjo del *Politismus* en la educación alemana contemporánea, quisiera que se adoptara un sistema armónico del *Politismus* del emperador y el *Individualismus* de Nietzsche. En conclusión: Alemania puede ofrecer todavía modelos que imitar en ciertas maneras de la educación; pero, en punto a ideales pedagógicos, Francia sigue y seguirá a la cabeza.—

ADOLFO A. BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

LA FILOSOFÍA DE ESPINOSA EN LA CULTURA MODERNA (1)

por el Prof. Manuel García Morente,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

No hay, pues, otro método del conocimiento que el conocimiento mismo. Háse dicho con frecuencia que la manera geométrica que usa Espinosa en su filosofía es totalmente externa al asunto; que es falsa y hasta daña a la profundidad de la doctrina. Yo creo todo lo contrario. Lejos de ser externa, la forma geométrica es en Espinosa consustancial, por decirlo así, con el pensamiento mismo. La deducción matemática de las verdades no es para él un método bueno, mejor que otros métodos posibles: es la forma real de las verdades; no hay otra. Las verdades *son* esencialmente geométricas y matemáticas y presentarlas en ese ropaje es en realidad presentarlas desnudas. *Ordo en connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum*. La relación entre los teoremas sucesivos no expresa para Espinosa simplemente un orden lógico cómodo de seguir y convincente para la razón. Expresa, además, el orden real en que las cosas se suceden y salen unas de otras. Si se me permite usar una terminología espinosista y también desagradablemente escolástica, diré que para Espinosa, la serie de las esencias se identifica con la serie de las existencias.

¿Cómo es eso posible?

En virtud de lo que en el Tratado de *Emendatione intellectus* llama él la definición genética. Podemos definir un concepto matemático, v. gr., el del círculo, por medio de la equidistancia de los puntos de la circunferencia al centro. Pero podemos definirlo también como la figura engendrada por el movimiento, sobre un plano, de una recta limitada fija en uno de sus extremos. Otro ejemplo: Podemos definir el

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

cono como un volumen engendrado por la rotación en el espacio, de un triángulo sobre uno de sus lados fijos. Esta definición presenta dos aspectos. Por un lado, nos da la esencia del círculo o del cono, de tal suerte, que ella basta para que nosotros deduzcamos las propiedades del círculo o del cono. Pero, por otro lado, nos da también la existencia del cono o del círculo; la razón de cómo el cono o el círculo existen, de cómo se engendran y se producen. Así, en las definiciones genéticas vemos en un mismo concepto fundidas la razón de ser y la razón de existir, la idea de una cosa y la cosa misma.

En el fondo, un problema tan sólo es el que preocupa a Espinosa hondamente, cuando reflexiona acerca del cartesianismo. Es esa relación entre ideas y cosas, entre pensamiento y extensión, entre alma y cuerpo. Su anhelo fundamental de unidad no quedaba bastante satisfecho con la síntesis cartesiana de los cuerpos en el concepto general de la extensión y de las almas, en el concepto general del pensamiento.

Quería hallar aún más unidad. Desconcertábale el dualismo cartesiano y pretendía superarlo, hallando la fuente común de ambas sustancias. Este propósito suyo era empero, en realidad, un retroceso, una reacción. La filosofía de Descartes había llevado a su más perfecta expresión la tendencia libertadora del Renacimiento. El Renacimiento fué una sacudida general de la Humanidad, para librarse de viejos yugos en todos los órdenes, fué un poderoso esfuerzo para ver claro, para darse cuenta. Acaso nunca en la Historia el espíritu humano ha sentido tan agudamente la necesidad de la *conciencia*, de la claridad de la conciencia. Querían los hombres del Renacimiento ver claro y estorbábanles confusiones de conceptos y falta de límites en los problemas. Despojáronse de todo y echaron por la borda el viejo mundo mitológico de la escolástica para construir uno nuevo, con orden, método y exactitud. La física y la mecánica se crearon porque prescindieron de todo lo que no fuera el número, el espacio, el movimiento. Se ne-

garon a adoptar teorías caducas, levantadas con elementos impuros, sacados de mil almacenes distintos, de la teología, de la psicología, de la metafísica. Quisieron que sus nuevas hipótesis fueran limpias de elementos extraños, y redujeron su arsenal de conceptos previos a los estrictamente necesarios para construir sus ciencias. Y paralelamente con este movimiento de purificación en las ciencias físicas y matemáticas, hay uno también—menos intenso porque aún no había llegado la hora de la psicología—en las ciencias psíquicas, en la religión, en el arte. Descartes supo dar a esta ambición de pureza y de claridad su expresión filosófica, en la separación de física y psicología, de mecánica y de ética. Descartes, con esto, construía la verdadera filosofía científica del Renacimiento.

Pero ahora Espinosa se halla a disgusto con ese dualismo, fundado en la buena marcha científica del pensamiento. Espinosa quiere superar ese dualismo y encontrar el punto de unión de ambas sustancias, explanando su real identidad. El intento es, desde luego, característico de un espíritu menos interesado en la ciencia pura que en la mística contemplación. Filosóficamente hablando, el intento es un retroceso.

Veamos brevemente cómo Espinosa lo lleva a cabo.

El problema de la relación entre la idea y la cosa, o, como se dice también, entre el pensamiento y la extensión, no parece haber preocupado muy hondamente a Descartes. Sintió la dificultad del tránsito, y para obviar precisamente construyó su demostración de la existencia de Dios. La sustancia increada le servía como de puente entre el pensamiento y la extensión, y al mismo tiempo le reservaba un rincón para explicar el origen del movimiento. He aquí cómo Descartes llega a esa posición o afirmación de la sustancia divina. Tenemos ideas; algunas de ellas son claras y distintas, como las verdades matemáticas; deben, pues, corresponderles objetos reales. Mas nunca una idea por sí sola lleva en sí la garantía de la realidad existencial de su objeto, porque una existencia nece-

sita ser producida por otra existencia, y así hasta el infinito, a no ser que lleguemos a una existencia absoluta, primera y en sí misma. Pero hay en mi mente una idea, la idea de un ser perfecto. Esta idea se distingue de todas las demás en que lleva en sí misma la garantía y seguridad de que su objeto existe realmente. Pues si no existiera, no podría ser perfecto el ser cuya perfección está en mi idea. Faltaría-le una perfección: la existencia. Luego ese ser perfecto, cuya idea yo tengo, existe necesariamente. Y de él pueden con facilidad deducirse las existencias particulares correspondientes a mis ideas claras y distintas. Tal es el argumento llamado ontológico, que antes que en Descartes se encuentra ya en San Anselmo.

Este argumento tiene aquí un aire inquietante. Sentimos el sofisma, el juego de nociones formales. Sospechamos que hay algún grave paralogismo. Más tarde, Kant lo denunciará victoriosamente. En realidad, el mismo Descartes lo siente también, mas no le importa demasiado, porque el problema era de los que él solo se contentaba con resolver de un modo provisional, eternamente provisional. Para Espinosa, por el contrario, aquí está el punto importante. Para él no puede haber argumentación acerca de esto; el fundamento de toda su doctrina es la identidad radical de la idea y su objeto de la esencia y la existencia. Esta identidad se afirma plenamente con sólo pensar el ser. Decir el ser es decir a un tiempo que algo es y que algo existe. La totalidad absoluta del ser en general no necesita demostración. Es la primera posición del pensamiento, es la base de toda posible reflexión. La primera definición de la *Ética* es de un golpe, en pocas palabras, la cristalización de toda la filosofía de Espinosa.

¿Qué consecuencias se derivan de aquí?

Este ser, que es causa de sí mismo, tiene en sí mismo su fundamento y su razón. Es la primera realidad fundamental. No es posible definirlo como tal o cual cualidad adventicia que pudiéramos atribuir a algo, sino más bien como ese algo primero a quien sucesivamente se irán atribuyendo

cualidades. El ser es puro sustantivo; nunca adjetivo. Es la sustancia, que define Espinosa: «Por sustancia entiendo lo que es en sí y se concibe por sí: esto es, aquello cuyo concepto no necesita del concepto de otra cosa, por el cual deba ser formado».

Esta definición entraña para la sustancia las propiedades fundamentales de *eternidad, infinidad y unidad*.

Eternidad, porque no es otra cosa que la existencia misma. (Eth, def. VIII.)

Infinidad, porque es propia del ser pleno. Toda limitación es una negación de existencia. Todo lo fragmentario, lo limitado, es una parte simplemente, y en lo que le falta, niega todo lo que no es ello. *Omnis determinatio negatio est*. Pero la sustancia es plena positividad. En ella no cabe negación, es decir, limitación. La sustancia es infinita infinitamente.

Unidad. La sustancia es una; o más bien única, por ser infinita y eterna.

Si hubiera varias sustancias, limitaríanse unas a otras; no serían infinitas. Carecerían unas de otras y por ende entrañarían negación privación, que no puede haber en la sustancia.

La sustancia es, pues, la pura afirmación de la unidad absoluta de toda la realidad, fuera del tiempo, del número, de toda medida, de toda determinación.

Pero nosotros no estamos colocados en el centro mismo del universo, del ser. Nosotros somos una fracción infinitesimal de la infinita sustancia y no podemos abarcar en un acto de nuestro pobre, finito, limitadísimo intelecto la totalidad del ser en sus concretas manifestaciones. Nosotros percibimos y conocemos la sustancia, pero no en su absoluta infinidad, en la eternidad del ser; la conocemos y percibimos determinándola en un cierto género. A este género que nosotros percibimos en la sustancia como constituyendo su esencia, llama Espinosa atributo. (Def. IV.) Por ejemplo: La realidad en general, la sustancia la percibimos nosotros como cuerpo, materia, como extensión. La extensión será un atributo de la sustancia. Percibimosla también como espíritu, como idea y pensamiento. El pensamiento será otro

atributo de la sustancia. ¿Podemos limitar la sustancia en estos dos atributos, pensamiento y extensión? En modo alguno. Toda limitación es negación, y la sustancia es pura afirmación. Debemos, en realidad, decir que de la sustancia conocemos nosotros hombres dos atributos, el pensamiento y la extensión; mas ella posee una infinidad de atributos más; que nuestro entendimiento limitado, particular no puede percibir ni conocer.

Pero no podemos concebir estos atributos como partes componentes de la sustancia, en número infinito, de tal suerte, que la sustancia no sea más que la suma de ellas. Tal concepción sería errónea, porque equivaldría a disolver la unidad de la sustancia en una infinidad de otras sustancias, limitando nuestro conocimiento a dos de entre ellas. Cada atributo es la expresión de la esencia total de la sustancia, sólo que en un género determinado. El ser es plenamente ser, concibámosle como espíritu o como cuerpo. Ni en una ni en otra forma carece de nada de lo que constituye el ser. La extensión es; el pensamiento es; luego la extensión, como el pensamiento, manifiestan la sustancia toda, indivisible, eterna y única. Sírvanos, para explicar esta relación de los atributos, con la sustancia, una imagen acaso grosera, pero al menos clara. Supongamos un pensamiento humano, traducido con entera fidelidad en una infinidad de idiomas diferentes. Cada traducción manifiesta el pensamiento único, todo él y no sólo una parte de él. El pensamiento no se compone de la suma de las traducciones; cada traducción lo manifiesta todo, pero en una forma y en un género diferente. De igual manera, los atributos manifiestan la esencia de la sustancia.

¿Pero es que para la inteligencia humana, afanosa de comprender y penetrar en el mundo y en sí misma, es bastante especificación la que proporcionan los atributos? Ensayemos de representarnos el pensamiento en su infinidad, la extensión en su infinidad. Prontamente advertimos que o cesa nuestra reflexión, o lo que hacemos no es más que representarnos un determinado pensamiento (un deseo, una emoción,

una relación, una verdad) o una determinada extensión, un triángulo, un cubo, un círculo, un trozo informe, pero limitado, de espacio. Para acercarnos a la realidad de la sustancia, no ha bastado la primera especificación en atributos. Necesitamos más; necesitamos especificar a su vez los atributos en modos distintos y particulares. Una nueva noción se añade a las ya conocidas. La noción de *modo* (Def. V). Los atributos, como manifestaciones de la esencia de la sustancia de toda ella, bástanse así mismos y concíbense por sí mismos. No así los modos, que siendo modificaciones particulares, parciales de la sustancia, necesitan explicarse y concebirse por medio del atributo general a que pertenecen.

Pero es necesario aún introducir una distinción entre los modos. Hay unas modificaciones generales de la sustancia que se derivan inmediatamente de la posición misma del atributo, como, v. gr., del pensamiento se deriva la inteligencia o la idea de la sustancia, del ser, y, v. gr., también de la extensión se deriva inmediatamente el movimiento.

Estas derivaciones generales e inmediatas participan también inmediatamente de las propiedades del atributo. Son, como él, infinitas y eternas. Así, tenemos una noción de modos infinitos, eternos, las más generales formas del pensamiento y de la extensión. Pero además existen cosas particulares, cuerpos, figuras, movimientos concretos, ideas, deseos, sentimientos concretos, los cuales no se derivan inmediatamente de la extensión o del pensamiento, sino que necesitan una especial deducción o demostración de su existencia real. Esta termina en un punto del tiempo y del espacio, como empezó en un punto del tiempo o del espacio. A estos modos particulares llama Espinosa modos finitos. Requieren causas que los expliquen y causas del mismo género que los efectos, las cuales causas, a su vez, son efectos de otras y así infinitamente, sin término.

Una sola palabra resume toda esta teoría del ser y sus modificaciones. El término de Dios. «Por Dios, entiendo el ser ab-

solamente infinito, esto es, la sustancia que consta de infinitos atributos, cada uno de los cuales expresa la esencia eterna e infinita».

Dios es la sustancia. El pensamiento y la extensión son atributos suyos. Las nociones generales, como movimiento, intelecto, idea, figura, son modos infinitos. Las nociones particulares, esta cosa y este pensamiento son modos finitos. En Dios está toda realidad. No es exacto decir que Dios sea la fuente o el recipiente de lo real; Dios es la realidad misma; Dios es la naturaleza toda, siendo las almas de los hombres y de las cosas una parte también de la naturaleza, o sea de Dios.

Ha llegado ya Espinosa a esa total unidad que apetecía, para sumirse de continuo en ella y hallar la beatitud, la libertad, la vida eterna. Ha visto a Dios de cerca. Ha pensado el mundo, se ha pensado a sí mismo *sub specie æternitatis*, como una parcela de la divinidad, y en cada día, en cada momento, al volver a sus meditaciones, sálese su alma de la estrecha condición del aquí y del ahora, para vivir en la eternidad.

Pero la eternidad para el hombre es un sentimiento, un anhelo que no satisface nunca, si no es con pasto sentimental. Ese pasto lo pide el hombre con todas las ansias de su alma, y para proporcionárselo inventa, poetiza, hace religiones y hace obras de arte, contempla el universo en un juego flotante y confuso de imágenes que se identifican en la bruma. En Alemania se ha inventado un nuevo producto espiritual, que no es ni la poesía, ni la religión, ni la filosofía, para satisfacer esa sed de infinito. Es lo que llaman *Weltanschauung*, intuición del universo. No es poesía, porque, aunque pocas, tiene algunas más exigencias metódicas y sistemáticas; no es religión, pues que carece de dogma, de culto y de doctrina; no es tampoco filosofía, porque huye de la determinación exacta y científica de los conceptos. La filosofía de Espinosa nos da un tipo perfecto de *Weltanschauung* de intuición del mundo. La filosofía de Schopenhauer es en su modo otro. Una intuición

del mundo se expande en círculos más amplios que los técnicamente filosóficos, encuentra adeptos sentimentales, influye hondamente en mil direcciones diversas.

Tal ha ocurrido con la doctrina de Espinosa. Acaso más que por su valor intrínseco, es memorable e ilustre por sus numerosas ramificaciones en la cultura moderna. Al oír pronunciar el nombre de Espinosa aguzan el oído, no tanto los filósofos como los poetas, los teólogos, los políticos, los hombres de lucha y de acción ideal.

Cuando a fines del siglo XVIII, una reacción romántica, denominada en Alemania «Impetu y tormenta», arremetió con las viejas fórmulas de la poética al uso, halló en Espinosa con qué satisfacer sus aspiraciones nuevas. Estos espíritus juveniles, cansados del racionalismo enteco de la filosofía de las luces, volvieron su vista a la naturaleza, a la espontaneidad, a la alegría de ser y de vivir. Fué como un nuevo renacer. Se trastornaba el cuadro de los valores, y sobre la razón esquemática y fría alzabase el supremo valor de la natura, viviente y espontánea. Y ¿qué mejor justificación de sus nuevos ideales podía encontrar esta nueva generación que el panteísmo espinosista, esa divinización de la naturaleza, esa profunda identidad y hermandad entre el espíritu y las cosas que permite al poeta expandirse en ellas, hallándose en ellas a sí mismo? El pensamiento, el sentimiento, la sensación poética y creadora aparece en esta fusión de todo con todo, como un momento de la divinidad misma que mora en nosotros, como mora en la naturaleza toda. La inspiración es como un don del cielo. Y dice Goethe: «Sí, ésta es la buena senda, no saber qué se piensa, cuando se piensa; todo es como un regalo».

Detrás de Goethe la generación romántica se precipitó en el espinosismo. La naturaleza fué divina y el hombre se situó en la naturaleza como un trozo de la divinidad. La Lucinda de Schlegel es un manifiesto y un acto de fe. Por todo el siglo cunde el panteísmo poético. Schelley está imbuído de él hasta la medula de los huesos.

Y, al mismo tiempo que la poesía y el arte románticos, fráguese en la doctrina del Dios-natura, una teología, romántica también: la teología de Schleiermacher. De Espinosa proviene la teoría de la religiosidad pura, como sentimiento de absoluta dependencia y sumisión, por encima de dogmas y de rituales, meros símbolos de nuestra profunda adherencia al absoluto. Y junto con la teología del sentimiento religioso, la exégesis bíblica. Todo esto se halla en el tratado teológico político, la obra acaso más perfecta de Espinosa.

Este tratado se propone dilucidar la cuestión de la relación entre el Estado y la religión, o, mejor dicho, las comunidades religiosas. Quiere Espinosa demostrar que el Estado debe practicar la más completa tolerancia religiosa y filosófica. Como necesario antecedente para este problema, ocúpase el tratado del problema de la interpretación de la Biblia.

Empieza Espinosa refiriéndose a la teoría de Maimónides. Este reconocía, como es forzoso hacerlo, que existen en los libros sagrados pasajes contradictorios y pasajes que pueden entenderse en sentidos opuestos. ¿Cuál elegir? ¿Cómo conseguir una interpretación uniforme de todo el sagrado texto? Maimónides pensaba que era necesario iluminar la Biblia y unificar su sentido tomando por criterio y guía un sistema de filosofía. No puede haber contradicción entre la palabra divina y la razón; hay, pues, que acomodar a la razón la palabra divina. En su virtud, Maimónides concedía que hubiese en la Biblia interpolaciones que alteraban su sentido. Eliminándolas, quedaba el texto sagrado conforme con la luz natural de la razón.

Pero Espinosa estima que este sistema es peligroso y absurdo. Es peligroso, porque no hay un solo pensamiento filosófico; son múltiples los sistemas, y no puede estar el libro sagrado expuesto a las flaquezas de la humana razón. Es, además, absurdo, porque la Biblia no está hecha para los filósofos, sino para los humildes y los que, afanados en la labor diaria, no pueden pensar un sistema de razón y aco-

modar a él la Biblia, para en último término entender la palabra de Dios.

Frente al sistema de Maimónides, preconiza Espinosa su propia manera de interpretar la Biblia, método exclusivamente filológico e histórico. Consiste en interpretar la Biblia por sí misma, tratando de reducir en lo posible los pasajes contradictorios, a un sentido uniforme, mediante el estudio filológico, y no suprimiendo nunca nada por el mero hecho de hallarse en contradicción con los dictados de la razón. He aquí cómo Espinosa explica su método, con la ayuda de un ejemplo:

«Por ejemplo: Moisés ha dicho que Dios es un fuego y también que Dios es envidioso, celoso. Nada más claro que estas palabras. Este pasaje, pues, se clasifica entre los claros, aunque ante la razón sea totalmente oscuro e ininteligible... ¿Ha creído Moisés que Dios sea un fuego, sí o no? No hay que preguntarse si esta doctrina es o no conforme a la razón; lo que hay que ver es si concuerda o no con las otras opiniones de Moisés. Pero en otros pasajes declara Moisés que no hay semejanza alguna entre Dios y las cosas visibles, y, por otra parte, en hebreo, *fuego* significa también ira y celos. Así, pues, podemos concluir que las expresiones Dios es un fuego, Dios es iracundo o celoso, son idénticas. Pero, además, Moisés enseña que Dios tiene ira y celo. En ningún otro pasaje contradice esta enseñanza; nunca dice que Dios esté exento de pasiones. No hay, pues, que dudar que Moisés ha admitido que Dios es celoso, aunque esto sea contrario a la razón »

De ese modo llegamos a determinar un cierto número de afirmaciones de la Biblia, sin preocuparnos de si son o no contrarias a la razón. No se trata de salvar en todo caso la racionalidad de la Biblia. La Biblia es evidentemente una obra humana, histórica. Restablezcámosla como ella es: con sus errores, con sus absurdos, con sus sublimes enseñanzas, con sus bajas supersticiones.

No tenemos para qué entrar aquí en las conclusiones concretas a que sobre este punto llega Espinosa. Nos interesa sólo la

fijación del método crítico-histórico y filológico. Él lo inició en el estudio de la Biblia. En este sentido fué un innovador, y su innovación es hoy la base indispensable para toda exégesis medianamente seria. Su método es hoy el único reconocido como científico. Sus resultados, en gran parte, han sido confirmados por las recientes investigaciones. Puede decirse, dicenlo los especialistas, que Espinosa es el fundador de la exégesis bíblica.

Mas qué haremos ahora con esta Biblia humana, limpia y clara, aunque a trozos absurda, irracional, ignara? ¿Es que vamos a pretender buscar en ella una física, una teología? ¿Es que un libro en que han trabajado muchas generaciones, hombres ignorantes, animados de la más potente religiosidad, pero sin conocimientos ni ejercicio de razón, en una lengua toda metáforas, toda imaginación hiperbólica, puede considerarse como una obra de la razón y del intelecto claro? En manera alguna. Quienes quieran ver en la Biblia ciencia terrenal, ciencia teológica, física, matemática, saldrán defraudados. Mas, ¿por qué hemos de querer buscar lo que no puede haber?

La Biblia tiene un objeto, único: la edificación de las almas. Almas ingenuas, puras imaginaciones eran aquellas primitivas que la engendraron. Para su edificación necesitábase herir fuertemente las almas. Carecían de la idea de las leyes naturales. Todo lo que no habían observado con frecuencia, era para ellas milagro, signo de Dios, de la voluntad de Dios, de la palabra de Dios, del enviado de Dios. La Biblia las ponía de continuo en la dependencia absoluta del infinito poder; en la Biblia sentíanse como llevadas en la mano fuerte y blanda de la necesidad divina. La Biblia era su comunicación directa con el absoluto.

Hoy ya los milagros no se realizan. Pero la Biblia y la predicación, los dogmas de las iglesias y los ritos del culto siguen siendo otros tantos medios de edificación moral y religiosa, otros tantos avisos continuos que nos hacen mirar más allá de nuestros pequeños, ínfimos quehaceres, y recogernos en el seno de la eternidad. La buena mujer en cuya casa vivió y murió Es-

pinosa en la Haya, referíale minuciosamente los domingos lo que el predicador había dicho. Espinosa asentía, fortalecía los dichos divinos, excitaba a la mujer a la piedad y a la buena vida tranquila. Un día preguntóle la señora si podía contar con que se salvaría permaneciendo en la religión que practicaba. A lo cual respondió Espinosa que su religión era muy buena, con tal de que ella amase a Dios de todo su corazón y llevase siempre la misma vida honrada, alegre y tranquila.

Amor de Dios y regla de vida. Tal es para Espinosa lo que nos da la Biblia. La Biblia es la palabra de Dios; enciende en el alma el santo amor de Dios, nos traza la ley divina, la fe católica, como él dice, la fe universal superior a la destrucción de dogmas y de ritos. La religión no consiste en un credo y una ceremonia, sino en el hondo sentimiento de veneración al superior orden infinito de la eternidad.

El influjo de Espinosa no se ha limitado empero a la filosofía, a la poesía; a la teología y la mística, a la ciencia erudita de los libros sagrados. Ha trascendido aún más, y ha llegado a grupos aún más amplios de la cultura humana. Sus teorías, y acaso más todavía, su vida y su persona han servido y sirven hoy de bandera para todas las aspiraciones de tolerancia, de benevolencia, de libertad de pensar.

Tildósele de ateo, y durante mucho tiempo pasó por ente demoníaco, una especie de espantajo para creyentes flojos. Malebranche lo llamó miserable; Massillon, «monstruo reducido a ocultarse a la vista de los hombres»; Voltaire le dedicó estos siete versos malignos:

Alors un petit juit au long nez, au teint blême,
Pauvre, mais satisfait, pensif et retiré,
Esprit subtil et creux, moins la que le célébré,
Caché sous le manteau de Descartes, son maître,
Marchant à pas comptés, s'approcha du grand être;
Pardonnez moi, dit-il, en lui parlant tout bas,
Mais je crois, entre nous, que vous n'existez pas.

Mas cuando empiezan a cundir por Europa las ideas de tolerancia, de libertad religiosa y filosófica, asciende la figura de Espinosa a la dignidad de símbolo. Su vida es una demostración decisiva de que se puede ser bueno y santo, sin creencias

dogmáticas, ni prácticas de culto alguno. Sus dificultades con la sinagoga heroizan su figura. El tratado teológico político se adelanta dos siglos a los modernos sentimientos de libertad del pensamiento. En el título mismo dice que quiere demostrar que no sólo puede concederse la libertad de filosofar sin detrimento de la paz y de la piedad de la república, sino que no puede practicarse esa libertad de filosofar, sin que tenga, precisamente por consecuencia, la paz y la piedad de la república. Recuérdese su convicción republicana, expresada en ese tratado y en el tratado político, publicado entre sus obras póstumas. Aparece así como uno de los pensadores que más han contribuído a echar los fundamentos de las nociones comunes sociales y políticas en que hoy vivimos. Hoy Espinosa se cita en los diarios y se biografía en los mítines. Pocos filósofos tienen una popularidad tan notoria, y hay quienes en un espíritu de admiración muy respetable, han hecho de su memoria un culto, de su nombre un emblema, y de sus libros, arcas sagradas de la máxima sabiduría del hombre.

Así, el retirado y humildísimo pensador, solitario, tímido, ajeno al ruido y el bullicio de la vida social, tan olvidadizo de su persona, que no quería que se estampara su nombre en la edición de sus obras, se ve, al cabo de dos siglos, encumbrado a las más altas jerarquías de la historia. Y no en un pequeño círculo de sabios y de filósofos, sino hasta en los más amplios y populares ámbitos de la cultura. Por pensar más allá de su tiempo, tuvo que vivir alejado de sus contemporáneos. No tuvo apenas amigos; en su mansión de eternidad, oye ahora su nombre pronunciado con emoción por todos los labios cultos. Esta era acaso la única recompensa digna de él.

UNA EXCURSIÓN A SIERRA NEVADA

por Pablo de Azcárate,

Catedrático en la Universidad de Granada.

Disponiendo de tres días y medio como mínimo, ninguna excursión servirá mejor para dar una idea de la sierra, según di-

cen los que la conocen bien, que la que realizamos dos amigos (1) y yo, en los últimos días de Octubre, y cuya descripción me propongo hacer.

Ante todo, fué necesario proveerse de un mulo para trasportar las mantas (tres cada uno), abrigo, impermeables y dos camas de campaña, de que, afortunadamente, pudimos disponer. Ya todo dispuesto, emprendimos la marcha el sábado 30 de Octubre a las tres y cuarto de la tarde; nuestro objeto era ir a dormir a Güéjar. El camino alcanza pronto la orilla derecha del Genil, un camino con honores de carretera hasta Cenes (una hora); se deja a la derecha el hermoso valle de este nombre; poco después El Blanqueo, donde se cruza el río Aguas Blancas en su misma desembocadura en el Genil. Una hora más de marcha y se atraviesa el pequeño pueblo de Pinos. Después, el camino va ganando altura sobre el río; el paisaje va haciéndose más y más agreste; grandes masas de peña con tajos imponentes dominan el río en la orilla opuesta, sobre todo después del salto de agua y la fábrica de energía eléctrica de la Compañía general. A las tres horas y media de Granada se llega a Güéjar-Sierra; es este un pueblo propiamente de sierra, situado en un recodo del valle, más bien ya barranco, del Genil. Tiene una altura sobre el nivel del mar de 1.150 metros y está enteramente al pie del gran macizo de la sierra; frente a él se encuentra el Dornajo (2.142), uno de los picos más altos entre las primeras alturas importantes de la sierra.

La posada de la Rubia fué la encargada de darnos acogida aquella noche, así como de proveernos de pan, a la mañana siguiente, para toda la excursión.

El domingo, a las ocho de la mañana, salíamos hacia «La Estrella», lugar fijado como nuestra base de operaciones. Hasta el Saltón (una hora) se remonta el Genil por su margen derecha; allí se cruza y se continúa por la izquierda. Al principio, enteramente a su orilla; después, la senda

(1) D. José Alvarez Cienfuegos y D. Ramón Pérez Roda.

gana altura en la ladera, en la que va tallada, y sigue aproximadamente una curva de nivel. Se cruzan hermosos robledales y castañares. El barranco va cerrándose, y el paisaje va adquiriendo ya la nota de fiereza y de violencia, tan característica de esta sierra. Barranco de las Ánimas, Barranco de San Juan, Senda de los Presidarios, que, cruzando el río, trepa de nuevo por la otra ladera en busca del puerto de Vacares y de Trevélez. De pronto, en una revuelta del camino, rebasando un «pandero» de la ladera, el fondo del barranco aparece cerrado por un acantilado imponente, que remata allá en lo alto en el Mulhacen (a la derecha) y la Alcazaba (a la izquierda). El cuadro se completa; la sensación de grandiosidad no puede ser más intensa. A las tres horas de Güéjar se llega a «La Estrella».

«La Estrella», actualmente, es un «cortijo»; es decir, dos o tres casas, en las que vive una familia dedicada a la labranza, allí exclusivamente al cultivo de la patata. Hace algunos años era el centro de explotación de unas minas de cobre. Su situación no puede ser más maravillosa, en la confluencia de los barrancos Guarnón y el Real. El Guarnón baja directamente del Veleta; éste se ve desde La Estrella materialmente encima y por el lado de su maravilloso «tajo», corte a pico en la roca de unos 200 metros de profundidad.

Después de almorzar unas riquísimas patatas (*papas*), fritas a estilo del país, decidimos, ya que no habíamos de tener tiempo de subir a la Laguna Larga, lo que constituía nuestro primer propósito, dar un paseo hasta el fondo del barranco de Valdeinfierno, y aconsejo a todo el que llegue a La Estrella no deje de hacerlo, si no quiere renunciar a tener una de las sensaciones más fuertes posibles de paisaje muerto y desolado. El barranco de Valdeinfierno es uno de los dos (el otro es el de Valdecasillas) en que se bifurca el del Real, poco más arriba de La Estrella. Debe, pues, seguirse éste hasta la bifurcación, y allí buscar a la derecha el de Valdeinfierno. Desde La Estrella se puede llegar en mulo hasta la parte primera

del barranco; después habrá de seguirse a pie; una hora a hora y media basta, para llegar a su fondo. En su parte primera, y a unos 100 metros de la orilla izquierda del arroyo, hay un chozo de piedras, que puede servir de refugio en caso necesario.

En La Estrella no se puede contar para dormir más que con los elementos que uno mismo lleve; uno de nosotros hubo de recurrir a un montón de matas de habas para pasar la noche. Un buen plato de patatas siempre que se quiera, leña abundante y una buena chimenea es todo lo que La Estrella brinda al visitante, más las atenciones y pequeños servicios de aquella buena gente.

Confiados por el día espléndido que nos había hecho no dudábamos que al siguiente podríamos, madrugando, subir al «picacho» del Veleta.

Desgraciadamente no fué así. La mañana se presentó de granizo y ventisca. Sólo a las 10 serenó algo, e inmediatamente la emprendimos, guiados por Isidoro, si bien ya con pocas esperanzas de poder llegar a lo alto. El itinerario fué el siguiente: remontar la ladera izquierda del barranco formado por el Guarnón y el Real, ya unidos: subida muy dura; la primera parte entre magníficos robledales, después laderas peladas y pedregosas. En hora y media se está en lo alto, en la cuerda misma de la divisoria con el barranco de San Juan, que se aparece de pronto en cuanto se llega a ella.

El paisaje ha cambiado radicalmente de aspecto. Estamos ante un horizonte de una relativa amplitud, sobre todo a la derecha, que se pierde a lo lejos en la vega de Granada, destacándose en último término la recortada silueta de Sierra Elvira. Enfrente tenemos la otra vertiente del barranco, rematada por las grandes masas de los Peñones de San Francisco. Por debajo de ellos, el Refugio de la Sociedad Sierra Nevada con sus dos cúpulas, tiene todo el aspecto de una obra de fortificación. A la izquierda el barranco se cierra por unas lomas altas, totalmente cubiertas de nieve, sobre las cuales se dibuja la silueta aguda y elegante del Picacho del Veleta.

El camino sigue a la izquierda, faldeando la ladera, y pasando a la derecha de «Peña Resbaliza», muere en el arroyo. Desde allí es preciso trepar por la ladera opuesta, cada cual como Dios le dé a entender: la subida es dura; una primera parte de rampa muy pendiente y pedregosa; después, otra más suave, dejando a la izquierda los Peñones de San Francisco, conduce a «Panderones», cuerda de la divisoria entre el barranco de San Juan y el río Monachil.

La vista desde «Panderones» (unos 2.700 metros de altura) es espléndida. Se domina toda la vega de Granada, con sus sierras limítrofes. Dando la espalda al «Picacho» se tienen delante los Peñones de San Francisco; detrás, y a uno y otro lado de ellos, la vega granadina y Granada misma; más a la izquierda, las estribaciones de la sierra que constituyen las cuencas del Monachil y del Dílar; a la derecha, el derrumbadero que forma la ladera izquierda del barranco. Dando la espalda a los «Peñones», la cuerda se prolonga, en forma de una amplia loma cubierta de nieve, que es precisamente la que sigue la senda que desde el Refugio conduce al Picacho (en Panderones, se bifurca, en la que, separándose a la derecha sube por la Laguna de las Yeguas, y la que directamente sigue la cuerda), y al final, el Veleta, una de las cumbres más agudas y afiladas de la sierra: a la izquierda se percibe el enorme «tajo».

Era la una de la tarde; el subir a lo alto, desde donde nos encontrábamos, exigía todavía dos horas de marcha; además soplaban viento fuerte y el guía no consideraba prudente emprender la ascensión con aquel tiempo, poco seguro, ya aquella hora. Con sentimiento renunciamos a subir, si bien habiendo formado el firmísimo propósito de hacerlo en la primera ocasión.— En el arroyo almorzamos rápidamente; la hora y el frío no consentían mayor calma; y emprendimos la vuelta a la Estrella por el mismo camino. A poco de trasponer la divisoria de los dos barrancos, se nos aparecieron el Mulhacen y la Alcazaba enteramente rojos, con la luz de la puesta del sol; al mismo tiempo, del fondo de aquellos empezaron a surgir grandes masas

de nieblas, que en poco espacio de tiempo cubrieron totalmente el cielo; no recuerdo haber presenciado nunca un espectáculo tan grandioso y tan fantástico. Llegamos a la Estrella a las seis de la tarde.

El día siguiente se empleó en la vuelta a Granada: amaneció nevando. A las doce, después de almorzar, salimos hacia Güéjar: una fuerte tormenta de granizo y viento, en pleno barranco, fué lo único digno de mención, en el trayecto. A las tres llegábamos a la posada de la Rubia; una hora de descanso y emprendimos la última etapa, en un verdadero barrizal, por el que a veces era difícil avanzar y bajo frecuentes chaparrones. Fué una etapa poco agradable, sobre todo la última hora, ya noche cerrada, lloviendo y sin ver materialmente dónde poníamos los pies. A las siete entrábamos en Granada.

Presupuesto:

Mulo, 5 pesetas diarias (va incluido el arriero, pero a éste debe mantenersele).

Posada de Güéjar, 1,50 por persona (noche y servicio para la cena).

«La Estrella». Servicio de guía, 5 pesetas diarias.

Dos platos de patatas y uno de arroz, muy abundantes, para tres personas, 3,50 pesetas.

Servicios de agua, leña, etc., una peseta diaria (por todos).

Algunas alturas importantes de la Sierra:

Mulhacen, 3.431 metros.

Veleta, 3.428 metros.

Alcazaba, 3.410 metros.

Cerro del Caballo, 3.226 metros,

Pico del Cuervo, 3.172 metros.

Peñones de San Francisco, 2.570 metros.

Trevenque, 2.376 metros.

Dornajo, 2.142 metros.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Pocas veces, ante un hombre, he tenido la impresión de estar conversando con un santo. No era otra la que me producía, en

inolvidable comunión espiritual, «D. Francisco», a quien me permitía llamar, equivocándome de intento, «San Francisco». Y él, con una dulce bondad que nunca olvidará quien haya visto su paternal sonrisa, me perdonaba la chanza afectuosa, comprendiendo que era sinceramente admirativa.

Don Francisco Giner de los Ríos vivía la vida de un filósofo; lo era aún más en su vivir sereno que en sus doctos libros. Maestro de corazón, tuvo el inquieto afán de enseñar. Enseñaba a niños en su «Institución», a jóvenes en la Universidad de Madrid, a profesores maduros en todas partes. Enseñaba a aprender, enseñaba doctrinas, enseñaba a vivir conforme a una moral austera: era una personificación de la moralidad, un «eticista» por su vida tanto como por sus palabras.

Le conocí viejo de años, pero conservando ideales y bondades de niño. Por su apostolado cultural, por la modernidad de sus tendencias, por la práctica severa de la virtud, era el hombre más representativo de toda la España intelectual.

De su actuación en el «krausismo español» — noble movimiento ético, pedagógico y cultural — me ocupó en un estudio ya anunciado para algún número próximo de esta *Revista*.

Basten ahora las siguientes notas informativas, publicadas por Adolfo Posada, uno de sus más ilustres discípulos y amigos.

JOSÉ INGENIEROS.

(*Revista de Filosofía*, de Buenos Aires.—Año I, núm. 2. Marzo de 1915.)

UN ESPAÑOL INSIGNE

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Entre los contados hombres de ciencia que han contribuído a elevar el nivel medio de cultura en nuestro país figura en primer término D. Francisco Giner de los Ríos, filósofo y jurista, pedagogo y sociólogo, y uno de los hombres que han aportado al acervo común una mayor potencialidad psicológica.

A pesar de que en estos últimos años la personalidad del Sr. Giner había sido traída y llevada por los periódicos de gran circulación y algunos hombres políticos en sus discursos parlamentarios hicieron referencia a los trabajos del venerable maestro, puede afirmarse que la mayoría de los políticos y periodistas conocen tan sólo a medias su ímproba labor.

Era, sin disputa, D. Francisco Giner el espíritu más altruista y que con más constancia se había consagrado a la tarea oscura y silenciosa de iniciar en el cultivo de la Filosofía del Derecho a la juventud anhelante. Nadie puede regatearle el título de forjador de los espíritus más doctos y bienorientados con que cuenta hoy España.

Fué en cierto respecto un error el que el Sr. Giner de los Ríos hubiera permanecido constantemente alejado de las luchas políticas, rechazando sistemáticamente los ofrecimientos que en distintas ocasiones se le hicieron para que aceptase cargos importantes. Su talento, su cultura y su carácter atractivo daban derecho a esperar de él una actuación política fecunda en óptimos resultados. Pero D. Francisco resistió a todas las invitaciones, incluso la que en 1873 le dirigió D. Nicolás Salmerón, entonces ministro de Gracia y Justicia, para que aceptase la Subsecretaría de aquel departamento. Ni la fraternal amistad que le unió durante toda la vida con el ilustre repúblico pudo vencer la resistencia que siempre había opuesto a intervenir en los negocios públicos. Asimismo rehusó más tarde las actas de diputado y senador que le fueron ofrecidas reiteradamente.

La existencia de D. Francisco Giner cabe afirmar que estuvo vinculada en la Institución Libre de Enseñanza, que fundara en Madrid en 1876 en colaboración con Montero Ríos, Moret, Salmerón, Figuerola, González de Linares, Labra, Azcárate, Laureano Calderón, García Labiano y Mesía. Esta es la única obra nacional que le interesó y a la que dedicó todo el esfuerzo de su gran voluntad para que aquel centro de educación intelectual y moral, obedeciendo a un propósito esencialmente pedagógico, fuese el núcleo más

activo y abierto a una franca tolerancia de cuantos aquí se han creado.

La Pedagogía había sido siempre el ideal de D. Francisco, que consideraba que toda mejora política general ha de tener como base la educación. Por esto consagró todos sus afanes al fortalecimiento de la Institución Libre de Enseñanza. Algunos de nuestros políticos, ministros y consejeros de Instrucción pública solicitaron su opinión antes de presentar sus proyectos, sus planes de reforma de la enseñanza; pero pocas veces se atuvieron a las indicaciones del gran pedagogo.

Al decir de los íntimos, D. Francisco se resistió siempre a infundir a su estilo la agilidad necesaria para hacerlo grato y asequible. Es probable que, llevado de su austeridad, no se aviniese nunca con las transacciones que imponen al filósofo los gustos literarios y las palpitaciones de la época, a las cuales es difícil sustraerse. De ahí que algunos de sus libros hayan sido calificados de oscuros y su lectura sea un poco difícil para el gran público.

La posición filosófica de Giner tiene su arranque en las doctrinas de Schelling y Krause, si bien los amplió en algunos aspectos, ensamblándolos con principios tan varios como los sustentados por Montesquieu, Savigny, Ahrens y Röder. Conocedor a fondo del movimiento hegeliano y de sus derivaciones hasta llegar a Feuerbach, tuvo el arte de relacionarlo con las formas históricas de la especulación filosófica, y lo mismo dominó las doctrinas de Taparelli y Stahl, que las concepciones de los positivistas, sustentadas por Comte, Spencer y Haxley, advirtiéndose además en él una cierta predilección por el neo-idealismo que actualmente defienden en Alemania Cohen, Natorp, Eucken y otros filósofos.

Lo principal en la obra gineriana es su concepto filosófico del Derecho, basado especialmente en las teorías de Krause, que actualmente algunos filósofos alemanes, en particular los neo-idealistas, reputan como más útiles y fecundas en resultados que el evolucionismo positivista. Esta concepción es en España bastante conocida y la comparten algunos juristas de gran

valer. Giner concedió al elemento ético importancia capitalísima por su carácter interno, inmanente y superior a las relaciones puramente formales, fundadas en la fuerza exterior y coactiva. En rigor, lo que da verdadera unidad a las ideas jurídicas y sociales de Giner es el considerar orgánica y dinámica a la realidad en cada una de sus determinaciones y en conjunto.

Giner de los Ríos tuvo la inmensa satisfacción de contar entre sus discípulos a las personalidades más insignes de España, entre ellas a Caso, Soler, Joaquín Costa, Buyla, Alfredo Calderón, Cossio, «Clarín», Posada, Altamira, Sela, Dorado Montero, Vida, Morote, Zozaya, Quirós, Palacios, Suñol, Carner, Cuello Calón, de los Ríos, Albornoz, Ortega Gasset, Besteiro y cien más. Su cátedra, verdadero laboratorio de altos estudios, fué un semillero de hombres de ciencia: de juristas, profesores, publicistas y hasta políticos.

Es realmente sensible que un hombre de la alteza de pensamiento y del saber enciclopédico de Giner de los Ríos derrochara la inteligencia preclara en trabajos de exposición y de glosa, cuando más beneficioso hubiera sido para la cultura española que hubiese escrito un libro suyo, original, en el que nos diera a conocer su personalidad entera, sin eufemismos ni anfibologías. Pero a los que nos honramos con haber sido sus discípulos nos quedará siempre el recuerdo de su vida immaculada, digna de servir de ejemplo para que la bondad irradie por todo el solar hispano. Su muerte constituye una pérdida irreparable y un motivo de luto nacional.

SANTIAGO VALENTÍ CAMP.

(*El Progreso*.—Barcelona.)

LIBROS RECIBIDOS

Estados Unidos de Venezuela.—*Decreto orgánico de la Instrucción nacional y Documentación*.—Caracas, Imprenta Nacional, 1914.—Don. del Ministerio de Instrucción pública.

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