

BOLETIN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLV

1921

MADRID
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14
1921

BOLETIN

ANUARIO DE LA COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, SUCESOR DE R. ROJAS, TORIJA, 5.—Teléfono M-316.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XLV.—1921

ÍNDICE POR MATERIAS

Blas Lázaro e Ibiza, p. 65.
Luis Simarro, p. 161.

PEDAGOGIA

Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física, por *B. Credaro*, p. 1 y 38.
La Universidad americana, por *Edward Perry*, p. 7 y 42.

Notas pedagógicas: Boy Scouts y Footballistas, por *D. Miguel de Unamuno*, p. 14.

Los Sokol, por *S. Prezzolini*, p. 15.

El «Instituto central de Educación e Instrucción» de Berlín, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 18.

El decreto de segunda enseñanza, por *don Francisco Giner de los Ríos*, p. 33.

El tacto y la habilidad del maestro, por *don Domingo Barnés*, p. 50.

Revista de revistas, por *D. Domingo Barnés*, página 52, 83, 150, 250, 280 y 341.

Idem íd., por *D. J. Ontañón y Valiente*, p. 310 y 372.

La vida feliz en el Jardín de niños, por *M. Georges Rouma*, p. 66 y 110.

La pedagogía del pragmatismo, por *D. Domingo Barnés*, p. 72.

La enseñanza primaria actual en la República Argentina, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, página 74.

Raimundo Lulio, pedagogo desconocido, p. 82.
Morada de paz (Shatiniketan). La escuela de Rabindranath Tagore, por *W. W. Pearson*, p. 97.

El capricho en los niños, por *Cesare Colucci*, p. 101 y 199.

Alrededor de la escuela belga. Los nuevos

Consejos de maestros y su reglamento orgánico, p. 115.

La psicología de la conducta, por *D. Domingo Barnés*, p. 117.

La enseñanza de las lenguas modernas, por *D. Américo Castro*, p. 119.

Los pequeños contemporáneos. Una encuesta sobre el ideal vital y profesional de los niños en Cataluña, por *D. Eugenio d'Ors*, página 129.

La ciencia de la educación, por *M. M. J. De Moor* y *T. Jonheere*, p. 119.

La escuela y la psicología experimental, por *M. Ed. Claparède*, p. 143, 163, 202, 236, 276 y 297.

La pedagogía de Wells, por *D. Domingo Barnés*, p. 169.

El trabajo agradable y el problema de la educación activa, por *D. José Mallart*, p. 176 y 211.

El error fundamental del método Montessori, por *Ugo Spirito*, p. 193.

Fin de curso, por *D. Luis Zulueta*, p. 205.

Las ideas de Alfredo Fouillée sobre la educación, por *M. L. Dugas*, p. 225 y 267.

La «Paidología» de Pedro Moselano, por *Hermann Michel*, p. 230 y 264.

Cajal y sus pensamientos sobre educación, por *D. Modesto Bargalló*, p. 243.

Sobre educación nacional, por *D. Juan Uña*, página 247.

El carácter social de la nueva ley escolar en Inglaterra, por *Giacomo Ferroni*, p. 257.

Ideas pedagógicas de Josué Carducci, por *Domenico de Cristo*, p. 289 y 321.

El trabajo y la fatiga, por *D. Domingo Barnés*, p. 303.

- Las instituciones de cultura en la Rusia soviética, por *D. Fernando de los Ríos*, p. 328.
- Notas pedagógicas: Un Instituto de pedagogía experimental en Praga, p. 235.
- La escuela de las posibilidades, por *H. Vanderpyl-Auge*, p. 336.
- Las ideas de William Morris sobre la educación de los niños, por *M. Fernier*, p. 353.
- La educación sexual, por *Henry S. Curtis*, página 358.
- Los métodos para la observación del niño, por *D. Domingo Barnés*, p. 366.

ENCICLOPEDIA

- Criterio de relación entre los elementos constitutivos de la región natural, por *D. J. Dantín Cereceda*, p. 21.
- Cartas literarias: Sobre el teatro, por *don Francisco Giner de los Ríos*, p. 54.
- Los Parques Nacionales y los Monumentos naturales de España, por *D. Eduardo H.-Pacheco*, p. 86.
- La teoría de la relatividad, por *L. Bolton*, p. 121.
- La ciencia del descanso, por el *Dr. Maurice Boigey*, p. 152.
- «Ensayos» de Bacon: De la muerte, p. 184.
- El paisaje y los Parques Nacionales de España, por *D. Rafael Altamira*, p. 220.
- El Congreso de Oporto: Su significación y trascendencia, por *D. Vicente Vera*, p. 251.
- Los progresos de la Astronomía Física, por *M. Deslandres*, p. 283.
- Los monumentos artísticos de Sevilla, por *D. Ricardo Velázquez*, p. 312 y 343.
- La exposición de arte prehistórico español, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, página 374.

INSTITUCIÓN

In memoriam.

- Francisco Giner de los Ríos, por *René Worms*, p. 29.
- F. Giner de los Ríos, por *A. Sluys*, p. 30.

- El maestro de maestros, por *D. Bonifacio Sánchez*, p. 30.
- La nueva edición de la «Psicología» de don Francisco Giner, por *H. G. R.*, p. 59.
- El libro «Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social» de D. F. Giner, por *M. Oscar D'Araujo*, p. 62.
- De la muerte de D. Francisco Giner, por *A. N. C.*, p. 63.
- Las «Lecciones de Psicología» de D. Francisco Giner de los Ríos, por *Andrenio*, p. 94.
- Giner de los Ríos, por *Martín García*, p. 126.
- D. Francisco Giner. Duelo nacional, por *El Progreso*, p. 127.
- D. Francisco Giner de los Ríos, por *El Liberal*, de Sevilla, p. 127.
- Un día triste, por *D. A. Jara Urbano*, p. 158.
- Giner de los Ríos, por *La Democracia*, p. 161.
- Giner de los Ríos, por *D. Rafael Altamira*, p. 186.
- Primeras publicaciones de D. Francisco Giner de los Ríos, por *R. Maurell*, p. 222.
- Las «Lecciones de Psicología» de D. Francisco Giner de los Ríos, por *R. Maurell*, p. 254.
- D. Francisco Giner de los Ríos, por *La Voz de Guipúzcoa*, p. 288.
- Los «Estudios jurídicos y políticos» de don Francisco Giner de los Ríos, por *F. de los R. U.*, p. 319.
- La figura de actualidad, por *Heraldo de Aragón*, p. 351.
- Giner de los Ríos, por el *Diario de Avisos de Zaragoza*, p. 383.
- Libros recibidos, p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Corporación de Antiguos Alumnos. Cuentas de ingresos y gastos de 1920, p. 128.
- La biblioteca infantil circulante de la Institución, p. 160.
- Acta de la Junta general ordinaria de señores Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1920, p. 187.
- Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1921, p. 188.

ÍNDICE ALFABÉTICO

- Acta* de la Junta general de señores Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1920, p. 187.
- Alrededor* de la escuela belga. Los nuevos Consejos de maestros y su reglamento orgánico, p. 115.
- Altamira* (D. Rafael).—Giner de los Ríos, p. 186.
- Idem.*—El paisaje y los Parques Nacionales de España, p. 220.
- Andrenio.*—Las «Lecciones de Psicología» de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 94.
- Araujo* (M. Oscar D').—El libro «Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social» de D. F. Giner, p. 62.
- Bacon.*—Ensayos: De la muerte, p. 184.
- Bargalló* (D. Modesto).—Cajal y sus pensamientos sobre educación, p. 243.
- Barnés* (D. Domingo).—El tacto y la habilidad del maestro, p. 50.
- Idem.*—El trabajo y la fatiga, p. 303.
- Idem.*—La observación del niño, p.
- Idem.*—La pedagogía del pragmatismo, p. 72.
- Idem.*—La pedagogía de Wells, p. 169.
- Idem.*—La psicología de la conducta, p. 117.
- Idem.*—Los métodos para la observación del niño, pág. 366.
- Idem.*—Revista de revistas, p. 52, 83, 150, 250, 280 y 341.
- Boigey* (Dr. Maurice).—La ciencia del descanso, p. 152.
- Bolton* (L.).—La teoría de la relatividad, página 121.
- Castro* (Américo).—La enseñanza de las lenguas modernas, p. 119.
- Claparède* (M. Ed.).—La escuela y la Psicología experimental, p. 143, 163, 202, 236, 276 y 297.
- Colucci* (Cesare).—El capricho en los niños, p. 101 y 199.
- Corporación* de Antiguos Alumnos: Cuentas de ingresos y gastos de 1920, p. 128.
- Credaro* (B.).—Los problemas pedagógicos de Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física, p. 1 y 38.
- Cristo* (Domenico de).—Ideas pedagógicas de Josué Carducci, p. 289 y 321.
- Curtis* (Henry S.).—La educación sexual, página 358.
- Dantín Cereceda* (D. J.).—Criterio de relación entre los elementos constitutivos de la región natural, p. 21.
- Demoor* (M. J.) y *Jonheere* (M. T.).—La ciencia de la educación, p. 119.
- Deslandres* (M.).—Los progresos de la Astronomía Física, p. 283.
- Diario de Avisos de Zaragoza.*—Giner de los Ríos, p. 383.
- Dugas* (M. L.).—Las ideas de Alfredo Fouillée sobre la educación, p. 225 y 267.
- El Liberal.*—D. Francisco Giner de los Ríos, p. 127.
- El Progreso.*—D. Francisco Giner. Duelo nacional, p. 127.
- Fernier* (M.).—Las ideas de William Morris sobre la educación de los niños, p. 353.
- Ferroni* (Giacomo).—El carácter social de la nueva ley escolar en Inglaterra, p. 257.
- García* (Martín).—Giner de los Ríos, p. 126.
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—Cartas literarias: Sobre el teatro, p. 54.
- Idem.*—El decreto de segunda enseñanza, p. 33.
- G. R.* (H.).—La nueva edición de la «Psicología» de D. Francisco Giner, p. 59.
- Heraldo de Aragón.*—La figura de actualidad, p. 351.
- Jara Urbano* (D. A.).—Un día triste, p. 158.
- Jonheere* (M. T.).—Véase Demoor, p. 119.
- La biblioteca* infantil circulante de la Institución, p. 160.
- La Democracia.*—Giner de los Ríos, p. 161.
- La Voz de Guipúzcoa.*—D. Francisco Giner de los Ríos, p. 288.
- Lázaro e Ibiza* (Blas).—p. 65.
- Libros recibidos*, p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384.
- Luzuriaga* (Lorenzo).—El «Instituto central de educación e instrucción» de Berlín, p. 18.
- Idem.*—La enseñanza primaria actual en la República Argentina, p. 74.
- Mallart* (D. José).—El trabajo agradable y el problema de la educación activa, p. 176 y 211.
- Maurell* (R.).—Las «Lecciones de Psicología» de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 254.
- Idem.*—Primeras publicaciones de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 222.

- Michel* (Hermann).—La «Paidología» de Pedro Moselano, p. 250 y 264.
- N. C. (A.)*—De la muerte de D. Francisco Giner, p. 63.
- Nota* leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1921, p. 188.
- Ontañón* (D. J.)—Revista de revistas, p. 310 y 372.
- Ors* (Eugenio d').—Los pequeños contemporáneos. Una encuesta sobre el ideal vital y profesional de los niños en Cataluña, p. 129.
- Pacheco* (Eduardo H.)—Los Parques Nacionales y los Monumentos naturales de España, p. 86.
- Idem.*—La exposición de arte prehistórico español, p. 374.
- Pearson* (W. W.)—Morada de paz (Shantiniketan). La escuela de Rabindranath Tagore, p. 97.
- Perry* (Eduard).—La Universidad americana, p. 7 y 42.
- Prezzolini* (S.)—Los Sokol, p. 15.
- Raimundo Lulio*, pedagogo desconocido, p. 82.
- Ríos* (D. Fernando de los).—Las instituciones de cultura en la Rusia soviética, p. 328.
- R. U. (F. de los)*.—Los «Estudios jurídicos y políticos» de D. Francisco Giner de los Ríos, p. 319.
- Rouma* (M. Georges).—La vida feliz en el Jardín de niños, p. 66 y 110.
- Sánchez* (Bonifacio).—El maestro de maestros, p. 30.
- Simarro* (Luis), p. 161.
- Sluys* (A.)—F. Giner de los Ríos, p. 30.
- Spirito* (Ugo).—El error fundamental del método Montessori, p. 193.
- Unamuno* (Miguel de).—Boyscouts y Footballistas, p. 14.
- Un Instituto* de Pedagogía experimental en Praga, p. 235.
- Uña* (D. Juan).—Sobre educación nacional, p. 247.
- Vanderpyl-Auge* (H.)—La escuela de las posibilidades, p. 336.
- Velázquez* (D. Ricardo).—Los monumentos artísticos de Sevilla, p. 312 y 343.
- Vera* (D. Vicente).—El Congreso de Oporto: Su significación y trascendencia, p. 251.
- Worms* (René).—Francisco Giner de los Ríos, p. 29.
- Zulueta* (D. Luis).—Fin de curso, p. 205.

PERTENECER A LA BIBLIOTECA
ATENEO DE BARCELONA

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLV.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1921.

NUM. 730.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física, por *B. Credaro*, pág. 1.—La Universidad americana, por *Edward Perry*, pág. 7.—Notas pedagógicas: Boy Scouts y Footballistas, por *don Miguel de Unamuno*, pág. 14.—Los Sokol, por *S. Prezzolini*.—Una nueva Institución pedagógica: El «Instituto central de educación e instrucción» de Berlín, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, página 18.

ENCICLOPEDIA

Criterio de relación entre los elementos constitutivos de la región natural, por *D. J. Dantín Cereceda*, pág. 21.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Francisco Giner de los Ríos, por *René Worms*, pág. 29.—F. Giner de los Ríos, *A. Sluys*, pág. 30.—El maestro de maestros, por *D. Bonifacio Sánchez*, pág. 30.—Libros recibidos, página 32.

PEDAGOGÍA

**LOS PROBLEMAS PEDAGÓGICOS EN PLATÓN Y ARISTÓTELES,
PARTICULARMENTE EN LO QUE TOCA A LA EDUCACIÓN FÍSICA**
por *B. Credaro* (1).

El argumento principal de este estudio es el examen de las teorías de Platón y de Aristóteles sobre la educación física; pero ésta no puede entenderse sino teniendo en cuenta el cuadro general del pensamiento pedagógico de los dos grandes filósofos de la Academia y del Liceo.

(1) Extracto de un artículo de la autora, publicado en la *Revista Pedagógica*, de Roma.—Año XIII, fascículo 7-8.

Por esta razón, voy a resumir su doctrina general sobre la educación (1).

Bajo este aspecto, tiene particular interés el diálogo de Platón sobre la *República*, cerrado entre dos sellos áureos: la idea de la justicia y la idea del bien. La justicia es la base, el fundamento del orden interno de la república. Los interlocutores tratan de dar una idea apropiada de lo que sea justicia, la cual está fundada en hacer cada uno lo que por naturaleza o por oficio le corresponde. El hombre no puede bastarse a sí mismo; por tanto, surge la necesidad de que viva en agrupaciones, más o menos numerosas, y a base de división del trabajo: he aquí la ciudad.

Para que haya justicia, debe existir el orden; pero para mantenerlo, la ciudad necesita una defensa, una guardia, y los que han de entrar a formar parte de esta guardia, esto es, los custodios o guardianes, deberán poseer virtudes preclaras. Pero los custodios de la ciudad son los jóvenes, razón por la cual Platón se pone como problema capital la educación, aun la guerrera, del joven.

La necesidad y la importancia de la educación de los guardianes (de todos los jóvenes) se dejan sentir continuamente en todos los 22 libros de los diálogos.

Los guardianes de la ciudad deben tener, según Platón, una índole apropiada,

(1) Las principales fuentes consultadas y expuestas son:

La *República* y *Las Leyes*, de Platón, y la *Política*, de Aristóteles, si bien no hay libro, especialmente del primero, que no se refiera a la educación.

esto es, deben ser: fieros, indómitos, sin miedo frente al enemigo y al peligro; afables y generosos con los amigos. El que ha de ser un buen y fuerte guardián, deberá, pues, poseer una índole brava y ser amante del saber; esto es, tener un espíritu culto. Los interlocutores de *De Republica* discurren sobre la educación de los jóvenes, precisamente para tratar de encontrar el modo de conducir a los guardianes a poseer estas cualidades. La primera condición para que los jóvenes lleguen a ser buenos defensores de la ciudad es la de que no sean rapaces, y para obtenerla, es necesario que no posean en privado, sino que vivan en común, a expensas del Estado y que habiten en casas abiertas a todos.

Platón sostiene que la ciudad debe estar constituida exclusivamente por individuos física y moralmente sanos, y sosteniendo esta tesis suya, dice: «un hombre enfermo, aunque se mantenga lejos de la muerte mediante medicamentos, no podrá nunca acudir con provecho al propio oficio; por tanto, el médico deberá ocuparse sólo de aquellos que están física y moralmente sanos; se procurará eliminar a los demás en beneficio de la sociedad». En esto recuerda la costumbre espartana. Platón considera el matrimonio como la primer base para el buen éxito de la educación; la generación es la que fija el fundamento de todo nuestro ser. Esto sentado, da ciertas reglas, que deben seguirse en las uniones conyugales, y le vemos indicar no sólo cuáles son los caracteres y las condiciones físicas que deben poseer los que se unen en matrimonio, sino indicar también cuál sea la edad más adecuada para la procreación y para el matrimonio (para las mujeres, de los 16 a los 25 años, para los hombres, de los 30 a los 35). Platón hace observar que los hijos sanos son engendrados por padres «continentes», sobrios y dueños de su razón, y, por tanto, que los que han de procrear deberán necesariamente poseer estas cualidades (*Las Leyes*, libro VI). No se le escapa la importancia de nuestra existencia en el seno materno, y prescribe todas las normas higiénicas a que la madre debe atenerse: debe

pasar, no exponerse a grandes placeres o aflicciones y alimentarse suficientemente.

Todas estas normas de Platón encuentran un perfecto apoyo en las modernas teorías de la eugénica. Sus consejos, sus advertencias, son también los que los hombres de ciencia quisieran que se practicasen hoy; pero que, con grave detrimento de la robustez física y moral de la sociedad, son aún letra muerta. Uno de los indicios de mala educación en una ciudad, es, para Platón, tener necesidad de médicos y de jueces, ya que la buena salud debe ser efecto de una vida regulada sabiamente, y debe mantenerse por los ejercicios físicos, y no con los cuidados ni con las prescripciones farmacéuticas de los médicos. Platón indica también las normas necesarias para mantener sano el cuerpo, y dice que los jóvenes deben ser parcios en el alimento, tener buena vista y buen oído y acostumbrarse a los continuos cambios de temperatura y de clima. Sostiene que deben habituarse los jóvenes a alimentarse de carne asada, por ser éste el único alimento que los militares pueden procurarse fácilmente en la guerra, y les aconseja que se abstengan de los dulces y de la embriaguez, porque, entre otros motivos, sería ridículo que un guardián tuviese necesidad de otro que le custodiase.

Hemos expuesto ya cómo Platón se ha planteado el problema capital de la educación del guardián, o sea del joven; dice, además, que en el Estado perfecto, los directores se transforman en maestros, el Estado se transforma en escuela; la política, en educación. La educación es, para él, obra de la Naturaleza, de los hábitos y de la acción directa y premeditada del hombre adulto sobre el que está en formación; había también entendido que la educación es un proceso que va de la generación del hombre a la personalidad completa, y que, en las diferentes edades del individuo, exige un diverso modo de explicarse. Sostiene que, para llegar a ser hábiles en un arte, hay que ejercitarse también en la infancia, y define la educación: «una bien entendida institución, la cual, por medio de la diversión, lleva a un niño a amar lo

que, al llegar luego a hombre, debe hacerle perfecto en el género que haya él elegido». Y, más adelante, asegura ser la educación «la virtud perfecta, que enseña a hacer uso legítimo del placer y del dolor, y que durante todo el curso de la vida nos hace abrazar o aborrecer lo que merece nuestro amor o nuestra aversión». La educación, para Platón, es orden. Se debe dar una buena educación a los jóvenes, que, bien educados, serán un día buenos ciudadanos, hombres verdaderamente estimables, y, como tales, se conducirán bien en todas las ocasiones.

Dada la gran importancia de la educación, Platón se preocupa de buscar los medios mejores para alcanzar una educación verdaderamente buena. Para esto quiere que se eduquen: el cuerpo (para el cual sirve la «gimnasia») y el alma (para la cual sirve la «música»). Por consiguiente, «bajo dos nombres genéricos pueden ser considerados todos los ejercicios adecuados para la juventud: bajo el nombre de gimnasia, los que tienen por objeto formar el cuerpo, y de música, los que tienden a formar el espíritu» (*Las leyes*, lib. VII). Gimnasia y música se deben integrar recíprocamente.

Con los niños se emplean las fábulas antes que la palestra; por tanto, la educación física debe venir después que la educación del alma; la gimnasia, en otras palabras, debe seguir a la música (*República*, lib. II); y más adelante dice:

«Ahora bien, en esto es necesario que se eduquen, desde niños, durante la vida; la cosa es, creo yo, próximamente esto: guárdate a ti mismo. Porque a mí no me parece que el cuerpo, aunque sea robusto, hace con esta virtud que sea buena el alma; antes por el contrario, el alma buena hace con su virtud que el cuerpo sea lo mejor posible.» (*Rep.*, lib. III, parte XIII.)

Así que, del propio Platón, es este pensamiento: «Quien está sano de alma, es decir, quien ha educado bien su alma, llega a ser sano también de cuerpo.»

Pero en la educación del alma toman gran parte los razonamientos, las narraciones, las fábulas; por esto es necesario

escogerlos de modo que moldeen bien, desde un principio, el alma de los niños, pues en esta edad es cuando se forma el alma. Se deben evitar los discursos y narraciones falsos, especialmente en lo que se refiere a la divinidad, la cual debe ser presentada al niño como buena y verdadera. A los jóvenes no se les debe hacer blandos y afeminados con las escenas de lamentación y de dolor por la muerte de alguien, así como no debe hacerseles ligeros y burlones, poniendo en ridículo esas mismas escenas.

Así, se prohibirá a los poetas, a fin de que los jóvenes se desarrollen en la templanza, el exaltar los placeres, sea de la mesa, sea de los amores. La buena educación consiste en cantar y bailar bien, y son hermosas las figuras y las melodías que expresan la buena cualidad del alma y del cuerpo. Pero hay que notar que no son, para todos, hermosos los mismos cantos y bailes; esto depende del hecho de que unos y otros son la fiel reproducción de los caracteres y de los estados de ánimo, por lo cual será bello para un individuo aquel canto o aquel baile que esté conforme con él, o mejor dicho, con su estado de ánimo, con su carácter.

Se deberán abolir las músicas orgiásticas, conservando sólo las que se adaptan al culto y que inspiran valor en la guerra. Por tanto, no se debe usar más que la lira y la cítara, y para los campesinos, la zampoña, como instrumentos que se adaptan a dichas músicas. Los ritmos y las danzas, naturalmente, se deberán adaptar a este género de música, la cual debe, pues, servir para infundir a los jóvenes el sentimiento de lo bello, como luz del de lo bueno.

Dice Platón: «después de la música hay que educarlos en la gimnasia» (*República*, libro III, parte XIII), cuya gimnasia tiene dos partes, a saber, la danza y la lucha. Y así como la simplicidad de la música da moderación a los ánimos, la simplicidad de la gimnasia da salud a los cuerpos, los cuales deberán estar sometidos a una «apropiada y sencilla gimnasia, y, sobre todo, a aquella que se relaciona con la guerra».

«La buena educación puede dar al cuer-

po y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son capaces, y me parece que la belleza del cuerpo depende de la regular conformación de los miembros desde la primera infancia.» (*Las leyes*, libro VII.) Y para poder obtener esta regular conformación de los miembros, es necesario que la madre se someta a ciertos cuidados especiales. El movimiento, dice Platón, es muy necesario, tanto al niño como a la madre, de donde viene para ésta la obligación de llevar a paseo en brazos al niño hasta que éste haya adquirido las condiciones para poder caminar solo, esto es, hasta los dos años; después, hasta los tres, se deberá ayudar al niño a sostenerse. El movimiento es necesario en todas las edades, pero especialmente en la infancia. Y, en efecto, ¿qué hace la madre para dormir al niño? No lo deja en reposo, es decir, inmóvil, sino que lo acuna dulcemente entre los brazos y le canta cualquier nenia, esto es, divierte al niño con un acorde de danza y de música. Y no sólo el movimiento calma al niño, sino también a los frenéticos; y porque el movimiento tiene tal virtud, ejercitamos al niño en esta gimnasia, que «contribuye mucho a desarrollar en el alma aquella parte de virtud que se llama fuerza.» (*Las leyes*, lib. VII.) El cuerpo humano, desde los cinco años hasta los 25, duplica la talla. Un cuerpo se nutre tanto más cuanto más necesidad tiene de ejercitarse.

«Los ejercicios deben habituar a la obediencia, y con esta disciplina, dice Platón, deben relacionarse todos los ejercicios capaces de dar al cuerpo agilidad y destreza. Y por esta razón deben soportarse el hambre, la sed, el frío, el calor; debe habituarse a dormir sobre la desnuda tierra, y, sobre todo, no debilitar la virtud natural de la cabeza y de los pies teniéndolos envueltos en muchos cuerpos extraños y haciendo así inútil la piel que ha dado la naturaleza a aquellos miembros para guardarlos y los cabellos de la cabeza para protegerla. Los pies están dispuestos, más que ningún otro miembro, para obedecer al cuerpo, como la cabeza está hecha para mandar, habiendo situado en ella la natu-

raleza todos vuestros sentidos principales.» (*Las leyes*, lib. VIII.) Nos parece, en esto, oír a Montaigne, Locke, Rousseau, si no hablase Esparta por boca de Platón. Así, pues, dice Platón, la naturaleza nos ha dado dos manos perfectamente iguales, y, por tanto, desde pequeños se deben habituar los individuos a este género de ejercicio (el ambidextrismo); no se debe perturbar, con malos hábitos, los dones de la naturaleza.

No se deje dormir demasiado a los niños, porque el sueño excesivo no es saludable ni al cuerpo ni al alma, y Platón afirma que, queriendo mantener sanos el cuerpo y el espíritu, es preciso estar despierto el mayor tiempo posible y dormir sólo lo estrictamente necesario.

Para los niños de tres a seis años son necesarios los juegos, que no sólo constituyen los medios naturales del ejercicio del cuerpo en la primera edad, sino que favorecen también el sentimiento del orden y del placer. Haciéndoles jugar se libra y se distrae a los niños de la molicie y se corrigen.

«En esta edad, sean niños o niñas, se les reunirá en lugares comunes, vigilados por una señora, que deberá castigar a los que falten. Pasada la edad de los seis años, se deberán separar los dos sexos y se les enseñarán ejercicios diversos.» (*Las leyes*, lib. VII.) A los niños se les enseñará «a montar a caballo, a manejar el arco y a servirse del dardo y de la honda»; se enseñará la danza, la lucha y los ejercicios del gimnasio. Las danzas son dos: «una, la que por medio de sus movimientos explica las palabras de la musa y conserva siempre un carácter de nobleza y de grandeza; otra, destinada a dar al cuerpo y a cada uno de los miembros la salud, la agilidad, la belleza, enseñando a doblarse, a extenderse con justa proporción en medio de un movimiento bien regulado, distribuido con medida y sostenido en todas las partes de la danza». Es el concepto de la gimnasia suave, afirmada antes por nuestro Maffeo Vegio que por el sistema sueco.

Esta gimnasia sencilla debe dar al cuer-

po la belleza, la cual, según Platón, consiste en la gracia de los movimientos, en la armonía de las formas (fin estético) y en la resistencia a la fatiga.

«La lucha, que consiste en algunas inflexiones del cuello, de las manos, de los costados, en cuya posición nada hay que no sea decente y digno de alabanza por los esfuerzos que hace, con objeto de vencer, y cuyo fin es el conquistar vigor y salud, no se debe descuidar, porque sirve para toda clase de ejercicio.» (*Las leyes*, libro VII.)

Así como la virgen Pallas danzaba armada, así para hacerle honor y para embellecer las fiestas es preciso seguir su ejemplo. Es necesario, pues, que los niños vayan en procesión a los templos de los dioses, montados a caballo, vestidos con hermosas armas, y que, al marchar, acompañen las preces con evoluciones, ora a paso rápido, ora a paso lento. No se permitirá a los niños hacer cambios en los juegos, porque si se habitúan a esto, después se habituarán a hacer innovaciones hasta en las leyes, lo cual, por razones (que Platón examina), no está bien.

Platón quiere que, además de los ejercicios que se enseñan en los gimnasios y en las plazas públicas, se adiestren los jóvenes en tirar el arco y lanzar toda clase de dardos, y se adiestren en la peltástica y en la hoplomaquia, en las diferentes evoluciones de la táctica, en las marchas y en los acampamentos y en todos aquellos ejercicios que tienen relación con el arte de montar a caballo. Al ejercicio llamado pancracio (era una lucha en la cual los contendientes llamados pancracistas trataban de sobrepujarse con el prudente y constante empleo de dos ejercicios típicos: la lucha y el pugilato), Platón quiere sustituir la pelástica («donde se combate cubiertos de pequeñas rodela, lanzándose flechas, sea con la mano, sea con la honda»).

En un estado seriamente gobernado, los ciudadanos, por lo menos un día al mes, deben adiestrarse en manejar las armas, y esto se debe hacer sin tener en cuenta el rigor de la estación. Porque lo

mismo que no se haría descender a los atletas a la arena para el pancracio, para el pugilato, o para cualquier otra especie de combate sin que se hayan ejercitado en ellos precedentemente, así tampoco se pueden enviar los ciudadanos a la guerra sin que previamente, de vez en cuando, se hayan ejercitado en este género de combates. Aquí está ya dibujado el concepto de la nación armada. «Los combates y los asaltos de los jóvenes deben ser útiles para la guerra; ningún otro ejercicio conviene al Estado.» (*Las leyes*, libro 7.º) Debiéndose preparar buenos guerreros hay que habituar a los jóvenes a la rapidez de los movimientos, tanto de los pies como de las manos, lo cual es de gran importancia en la guerra. En efecto; la desenvoltura de los pies sirve óptimamente no sólo para huir, sino también para perseguir y, por tanto, molestar al adversario. En la lucha a pie firme, cuerpo a cuerpo, sirve la agilidad y la fuerza de los brazos. Debiendo preparar para la guerra, Platón no admite la carrera libre, sino que quiere que la carrera se haga cargado con las armas; que los ciudadanos se ejerciten en recorrer varias distancias llevando armas. A este respecto señala tres clases de ejercicio: la primera, para los niños; la segunda, para los adolescentes; la tercera, para los hombres hechos. Dividiendo el espacio que hay que recorrer en tres partes: los niños no correrán más que una; los adolescentes, dos, a veces ligera, a veces pesadamente armados.

Hoy se habla de gimnasia fisiológica y de desarrollo; pero lo que los modernos estiman ahora como una novedad considerándolo como un nuevo descubrimiento, un nuevo fruto de la ciencia, o mejor del progreso científico, lo encontramos ya en Platón, el cual, en efecto, dividía los ejercicios en varios grupos para adaptarlos a las varias edades y, por tanto, a los varios grados o estadios del desarrollo humano. Es el fundamento de la innovación de P. E. Ling, o de la gimnasia sueca. Así, Platón indica no sólo cuales son los varios ejercicios que hay que realizar, sino también cuál sea la edad mejor en la que un

ejercicio dado se debe hacer para que resulte verdaderamente provechoso. Había ya comprendido cómo el hacer realizar a un individuo joven ejercicios fatigosos no es útil, sino perjudicial, y hasta puede acarrear una suspensión de desarrollo. De aquí su aversión hacia la gimnasia atlética, la cual, como él había muy bien observado, conduce a un desarrollo irregular y antiestético del organismo.

Actualmente se habla de una gimnasia analítica, metódica, fisiológica, deportiva y militar...

Platón defendía una gimnasia libre, que se debía hacer al aire libre; se debía dar robustez al cuerpo, pero mediante una gimnasia divertida, mediante la que hoy llamamos gimnasia deportiva...

Así, claramente vemos que Platón no es partidario de una gimnasia analítica y metódica, sino que sostiene la necesidad de una gimnasia deportiva y militar.

No obstante esto, afirmó que debía haber una diferencia entre la gimnasia que se debe adoptar durante y después del período propio del desarrollo.

La gimnasia de los niños y de los jóvenes debe ser no sólo sencilla y ligera, sino que deber estar constituida por todos aquellos ejercicios que mejor se adapten al completo, estético y armónico desarrollo del individuo. Sólo después se podrán enseñar ejercicios fatigosos y complejos...

Estas son, en resumen, las opiniones de Platón acerca de la educación de los hombres. No habiendo, en lo que se refiere a la administración de la ciudad, diferencia entre el hombre y la mujer, esta última deberá hacer los mismos ejercicios que los hombres, con el fin de que, en caso de necesidad, pueda prestar también los mismos servicios. Se deberá, pues, instruir también a las mujeres en la gimnasia y en la música, y deberán ejercitarse desnudas, para revestirse de virtud más bien que de telas. Aun en esto son evidentes en Platón las inspiraciones de Esparta.

Hemos visto antes que Platón sostiene la coeducación hasta los seis años; después admite la separación de los sexos y distintos ejercicios para la mujer que para

el hombre, pero añade que, si nadie se opone, se enseñarán las mismas cosas (montar a caballo, tirar el arco, servirse del dardo y de la honda) a las mujeres también, según el uso espartano; sobre todo, es importante que éstas sepan manejar las armas pesadas... Se obligará, pues, a las mujeres, si no a ir a la guerra, a no descuidar sus ejercicios, para que puedan, en caso de invasión, contribuir a la defensa de la Patria...

La danza y los ejercicios del gimnasio deben aprenderse por ambos sexos...

* *

La gimnasia, según Platón, no sólo sirve para vigorizar el cuerpo, sino que es también un elemento esencial para la educación del alma; hace animosos y valientes, y sirve, por tanto, óptimamente para contrabalancear los sentimientos suaves y dulces que se desarrollan por obra de la educación espiritual, o sea musical. Los que sólo se ocupasen de gimnasia llegarían a ser selváticos, rudos, mientras que los que sólo se ocupasen de música devendrían, por el contrario, blandos.

En el libro III, parte 17, de la *República*, leemos: «Y sin embargo, digo, la rusticidad produciría la índole fiera, y, rectamente mantenida, sería valor; pero, excediendo del natural, llegaría a ser, naturalmente, dureza y animosidad».

Pero aún hay más; al decir de Platón, el que sólo se ocupa de gimnasia y descuida la música deviene enemigo de razonar. Dice: «Así que ese hombre, pienso que llega a ser enemigo del razonamiento, por ser antimúsico, y no tiene ya necesidad de persuasión por el razonamiento; y con violencia y salvajería, como una fiera, va al término de todo, y vive en ignorancia y grosería sin ritmo ni gracia».

He aquí cómo Platón armoniza las dos formas de educación:

Por estas cualidades del ánimo, que son dos, yo diría que un Dios había dado dos artes a los hombres. la gimnasia y la música, para el ardor y el amor al saber, no para el alma y el cuerpo, no en modo accesorio, sino para que se armonicen la una

y el otro... Aquel, pues, que mezcle mejor la gimnasia a la música, y con perfecta medida las aplica al alma, de ése diremos rectamente que es ampliamente músico y armónico...».

Debiendo ser grande la armonía entre los dos aspectos de la educación (gimnasia y música), todos aquellos que deben ocuparse de los jóvenes deberán ser hombres de talento, perfectos músicos, capaces de mantener una sabia armonía entre estos dos elementos esenciales de la educación; es el ideal platónico del maestro.

Platón muestra cómo la educación es de grandísimo momento, y que para explicarla no se debe ya emplear una vana lucha de palabras, sino un prudente examen, que, unido a la práctica de la vida, hace que el conocimiento de la virtud sea verdaderamente activo.

(Concluirá.)

LA UNIVERSIDAD AMERICANA (1)

por Edward Perry,

Profesor de lengua y literatura griegas en la Universidad de Columbia, New-York.

1. *Introducción. ¿Existen en los Estados Unidos Universidades o sus equivalentes?*—El profesor Ladd, de la Universidad de Yale, en una memoria leída por primera vez ante la Sociedad «Round Table», de Boston, hacia 1888, y publicada de nuevo en su librito *The Higher Education* (2), dice: «Cualquiera que posea los datos necesarios sabe muy bien lo que significa Universidad francesa, Universidades inglesas o Universidad alemana; pero nadie puede haber tan familiarizado con los hechos que pueda decir lo que es una Universidad americana.» Y en otro lugar: «tan cierto es ahora como hace veinte años, que, aunque haya Universidades en América, nadie puede decir lo que es una Universidad americana».

(1) Este estudio forma parte de uno de los folletos publicados por el Museo Pedagógico Nacional con motivo del decreto último sobre autonomía universitaria.

(2) N. Y.: Chas. Scribner's Sons, 1899.

Afirmación, por cierto, bien desalentadora para quien trata de exponer la Universidad americana. Aunque no tan exacta ahora como cuando se enunció, es bastante cierta todavía, si no acertamos a emanciparnos desde el comienzo de la esclavitud del *nombre*, como necesariamente indicador de la *cosa*. Es incontestable que en los últimos 10 años el concepto de la relación natural y necesaria entre la «Universidad» y el «College» se ha hecho bastante más claro, y que de ello han resultado muchos e importantes cambios de organización, con lo cual es ciertamente más fácil definir, o al menos describir la Universidad americana. Sin embargo, quedan dificultades de varios géneros, y todavía es y será indudablemente por muchos años, si no imposible, muy difícil por lo menos, dar una definición lo suficiente amplia para incluir en ella todas las instituciones docentes de los Estados Unidos que poseen verdadero carácter universitario, y lo bastante precisa para excluir todas las demás.

La primera dificultad es ésta: los nombres «Universidad» y «College», tal como se emplean en los títulos oficiales de las instituciones, carecen en absoluto de valor para indicar el carácter de esas mismas instituciones. Entre las numerosas llamadas «Universidades» en nuestro país, la mayoría no son más que «Colleges», buenos algunos, indiferentes otros, y otros, tan malamente dotados y organizados, que no alcanzan siquiera el nivel de las buenas escuelas secundarias. Por otra parte, el «College» Bryn Mawr jamás ha adoptado, ni aun en el uso extraoficial, el nombre de «Universidad», ofreciendo, no obstante, instrucción realmente universitaria del más alto nivel en la mayoría de las disciplinas que comprende la Facultad de Filosofía de una Universidad alemana; y aun Harvard y Columbia, aunque ya han adquirido carácter verdaderamente universitario de un tipo muy elaborado, y se las califica habitualmente de tales, han conservado en sus títulos corporativos su antigua designación de «College».

Ocurre que en los Estados más orientales, la palabra «Universidad» se usa menos

como título, porque la mayoría de las instituciones docentes superiores fueron fundadas cuando el influjo inglés era todavía fuerte, hasta en tiempos coloniales muchas de ellas, bajo la autoridad inglesa, por lo cual adoptaron el nombre típicamente inglés de «College». En los Estados más nuevos dominaron planes más ambiciosos, y la contemplación de las condiciones dominantes en países no ingleses de Europa (especialmente las de Alemania, donde las Universidades habían conseguido posición e influjo más dominantes que en ninguna otra parte al comenzar el siglo XIX), indujo a elegir un nombre de mayor dignidad aparente. Esta consideración parece también haber predominado en los fundadores de las innumerables instituciones puramente confesionales que brotaron en todo el país, y que todavía arrastran una existencia precaria, tratando de atraer la atención de los que comulgan en su fe por medio de una lluvia de grados honoríficos. Sin embargo, sería muy injusto suponer que en todos los casos el título de «Universidad» se adoptó por pura vanagloria; en muchos, la elección de nombre fué la expresión de un fin sinceramente propuesto, y resueltamente llevado entre dificultades, de que un crítico europeo no puede formarse idea, a una realización más o menos completa. Será, pues, necesario salvar esta dificultad prescindiendo completamente de las diferencias de título. Nos daremos por contentos con llegar a describir la *cosa*, aun teniendo siempre conciencia de la ambigüedad desdichada de las palabras, demasiado firmemente arraigadas ya en el uso legal para poder cambiarlas.

Otra dificultad es ésta. Se advierte ahora claramente que, como instituciones, el «College» y la Universidad, por sus diferentes funciones, exigen organización y administración diferentes. Pero el pleno reconocimiento de este hecho es relativamente moderno, y sus consecuencias lógicas se han hecho sentir sólo en muy pocos casos. Las circunstancias de la fundación y las necesidades del momento han hecho prácticamente imposible que la Universidad y el «College» en los Estados Unidos

existan separados. No hay sino dos instituciones que puedan llamarse siquiera Universidades fragmentarias, enteramente independientes de un «College»: la Universidad Clark, de Worcester, Mass., y la Universidad Católica de América, en Washington. Hasta 1876, en que se abrió la Universidad Johns Hopkins toda instrucción realmente universitaria que se ofrecía era organizada en un «College» ya existente, y hasta los fundadores de la Johns Hopkins, aunque su fin principal era declaradamente proporcionar instrucción universitaria del más alto grado, creyeron necesario, o al menos conveniente, organizar también un «College». El amplio plan trazado para la Universidad Cornell, abierta en 1868, comprendía desde un principio y necesariamente no ya uno, sino varios «Colleges», como parte del proyecto. Siempre que se trate, pues, de Universidad americana en este artículo, debe tenerse presente que la palabra se emplea (salvo en los dos casos citados) para designar ciertas partes de instituciones cuyo organismo es muchas veces extraordinariamente complejo, y que probablemente no hay ni dos instituciones coincidentes en la teoría ni aun en la práctica, aunque ciertos principios y prácticas sean comunes a las de tipo más complejo.

¿Qué es entonces esa Universidad americana, cuya descripción intentamos aquí, si no existe en ninguna parte completa ni exacta, sin estar oscurecida por el contacto con instituciones de diferente carácter y de fines divergentes? Será menos desconcertante afirmar desde el primer momento: no existe en ninguna parte. Hasta aquí, pues, es correcta la famosa sentencia del profesor von Holst; en América no existe una Universidad en el sentido europeo. Y, sin embargo, desde Harvard, en la orilla del Atlántico, hasta la Universidad de California que se asoma al Pacífico por la Puerta de Oro, y desde Minneapolis a Nueva Orleans, se encontrarán instituciones numerosas que ofrecen educación en los métodos de la investigación científica, facilidades para realizar esa misma investigación y abundantes medios auxiliares en forma de bibliotecas, museos y laborato-

rios, a todos aquellos individuos que han tenido una instrucción previa que les capacite para obtener pleno provecho de tales ventajas; instituciones que certifican, al conferir solamente uno o varios grados, que el individuo que recibe cada uno de ellos ha demostrado haber adquirido los métodos y hábitos de la correspondiente investigación científica. Esto es equivalente a decir, en el lenguaje técnico corriente en los Estados Unidos, que estas instituciones ofrecen a los estudiantes graduados cursos que conducen a grados avanzados o superiores. Donde quiera que esos cursos están bien organizados y equipados y se mantienen con éxito, existe una Universidad, por lo menos en parte, y tal vez en totalidad.

El que estas instituciones hagan sólo esto, o esto y otras muchas cosas además, y el que se les llame Universidad o «College», pueden ser cuestiones muy importantes desde algún punto de vista; para el propósito de esta exposición, la existencia de tal plan encaminado al trabajo de investigación por graduados es la piedra de toque, y nuestro propósito es describir tan claramente como sea posible las organizaciones de ese carácter que se puedan encontrar en los Estados Unidos de América. Las divagaciones, aparentes o evidentes, de ese estricto propósito encontrarán tal vez más fácil perdón después de las precedentes alusiones a algunas de las dificultades que salen al paso.

II. *Diferentes tipos de las Universidades americanas.—Las Universidades de Estado.—Contraste con las Universidades europeas.*—Los europeos observadores que han viajado por los Estados Unidos han hecho notar con frecuencia que en este país joven, muchas instituciones cambian menos rápidamente que en las viejas naciones de Europa. Este espíritu conservador, que en gran parte es un rasgo inglés persistente a través de varias generaciones, se observa particularmente en el campo de la educación; los experimentos se ensayan con minucioso cuidado, las innovaciones radicales se adoptan con mayor circunspección aún. Sólo podemos encon-

trar un fácil rompimiento con las formas tradicionales allí donde se ofrece motivo para una fundación nueva. Cuando, se revisan las instituciones docentes americanas, con objeto de descubrir aquellas que ofrecen facilidades para adquirir los métodos de investigación que hemos tomado como tipo, encontramos que, casi sin excepción, son «Colleges», o escuelas técnicas, o escuelas profesionales, o todas estas cosas a la vez. Encontraremos también que habían sido primeramente «Colleges», y que la formación de investigadores se incluyó en el sistema más tarde, de un modo gradual y vacilante. Las dos instituciones ajenas a todo trabajo de «College» son casi las más jóvenes, y una de ellas no muestra todavía un vitalidad muy alentadora. Encontraremos, por fin, que uno de los más antiguos y famosos «Colleges», Yale, fué asimismo el primero en establecer planes regulares de enseñanza para los que deseaban ampliar sus estudios después de recibir el grado de *bachelor of arts*.

A.—Universidades sin relación con Colleges.

1. *Universidad de Clark, Worcester, Mass.*—La Universidad de Clark fué fundada en 1887 por la generosa donación de Mr. Jonas G. Clark, y el trabajo de instrucción comenzó en 1889. Desde el comienzo, el rango de la futura Universidad quedó estrictamente limitado; no había de haber «College», ni escuela técnica, ni escuelas profesionales puras y simples. Sólo aquellos que habían recibido un primer grado serían admitidos, y de entre ellos, sólo aquellos que prometiesen frutos superiores en alguna especialidad de la investigación científica. El plan y organización de la nueva institución fueron encomendados a Mr. Stanley G. Hall, profesor de Filosofía durante algunos años en la Universidad de Johns Hopkins, de Baltimore. Sólo se organizaron algunos departamentos con el propósito de abarcar materias estrecha y orgánicamente enlazadas, a saber: Matemáticas, Física, Química, Biología (incluyendo Anatomía, Fisiología y Paleontología) y Psicología (incluyendo Neurología

Antropología, Criminología e Historia de la Filosofía).

Se hizo resaltar fuertemente en el plan de la fundación que, hasta donde fuese posible, la línea de demarcación entre profesor y estudiante debería quedar borrada; los profesores y demás instructores habían de considerarse meramente como estudiantes de mayor formación, y se deseaba que los estudiantes diesen de vez en cuando conferencias sobre asuntos relacionados con la especialidad por ellos elegida. La tentativa de conseguir un gran número de estudiantes era expresamente repudiada. Se adoptó como plan esencial de establecimiento la organización en el tipo seminario, que debía enlazar a maestros y estudiantes en grupos homogéneos. A los que llenasen con éxito ciertos requisitos de investigación, incluyendo la publicación de un estudio aceptable, se les ofrecía el grado de doctor en Filosofía. Se estableció un cierto número de becas (*fellowships* y *scholarships*), con las cuales se hacía posible a estudiantes de recursos limitados la prosecución de sus investigaciones sin verse atados por la necesidad de buscar un empleo lucrativo fuera de sus estudios universitarios.

Como era de suponer, el número de sus estudiantes nunca ha sido grande; ha variado: de 53 en 1892-3, a 38 en 1896-7, y 48 en 1898-9. El número de instructores ha permanecido casi constante, siendo 10 en 1898-9. Los departamentos organizados en 1899 eran los siguientes: Matemáticas, Biología, Filosofía, Física, Pedagogía, Psicología y Antropología; se procura organizar otros de tiempo en tiempo, siguiendo un orden y desarrollo lógicos. Hasta ahora, la Universidad de Clark, juzgada sólo por su tamaño, es un «torso de Universidad», para usar la frase famosa del profesor von Holst; sin embargo, sus métodos y el carácter de la labor que allí se realiza son por completo los de la Universidad más plenamente desarrollada del viejo mundo.

2. *La Universidad Católica de América, Washington, D. C.*—El comienzo de esta institución data de 1883, en que decidió su establecimiento un Congreso

católico romano celebrado en Baltimore. El trabajo efectivo de enseñanza empezó en 1889, con la Escuela de Teología. La Universidad está ahora constituida del siguiente modo:

1. Escuela de Teología, que comprende cuatro departamentos: *a)* Ciencias bíblicas; *b)* Ciencias dogmáticas; *c)* Ciencias morales; *d)* Ciencias históricas.

2. Escuela de Filosofía, que comprende seis departamentos: *a)* Filosofía; *b)* Letras; *c)* Matemáticas; *d)* Física; *e)* Química; *f)* Ciencias biológicas.

Para ser admitidos en la Facultad de Filosofía, los candidatos deben haber recibido el grado de *bachelor*, o demostrar, mediante un examen, que han recibido la enseñanza equivalente a un plan completo de «College». Se conceden dos grados: *master* en Filosofía (Ph. M.), después de dos años de estudio de graduado, un examen acerca de una materia principal y otra secundaria, y la presentación de una tesis satisfactoria, y doctor en Filosofía, después de no menos de tres años de estudio de graduado, un examen acerca de dos materias principales y dos secundarias y una tesis satisfactoria.

3. Escuela de Ciencias sociales, que comprende cuatro departamentos: *a)* Sociología; *b)* Economía; *c)* Ciencias políticas; *d)* Derecho.

Los tres primeros de éstos constituyen una Escuela de Ciencias sociales en un sentido más estrecho. Se ofrecen tres grados: *bachelor*, *master* y *doctor* en Ciencias sociales; no se prescribe para ellos un período determinado de estudio, pero se exigen tesis satisfactorias y se deben sufrir exámenes. El departamento de Derecho es algo diferente en organización, y concede seis grados: *bachelor* y *master* en Derecho, *doctor* en Derecho civil, *doctor* en Derecho eclesiástico, *doctor* en Derecho civil y eclesiástico (J. U. D.) y *doctor* en Derecho (Ll. D.). La posesión del grado de *bachelor*, aunque no es preceptiva para la admisión en la Escuela de Derecho, se recomienda encarecidamente.

4. El Instituto de Tecnología se compone de cuatro departamentos: *a)* Mate-

máticas aplicadas; *b*) Ingeniería civil; *c*) Ingeniería eléctrica; *d*) Ingeniería mecánica.

Ni la Universidad de Clark ni la Universidad católica de América admiten mujeres a ninguno de sus cursos.

B.—Universidades unidas a «Colleges» y a Escuelas técnicas y profesionales.

La unión de «College» y Universidad puede llamarse con justicia la forma típica americana de organizar la educación superior. Solamente en las instituciones de origen relativamente moderno encontramos la organización universitaria acometida desde un principio. Las Escuelas técnicas y profesionales han ocupado generalmente una posición de gran independencia con respecto a la institución total, teniendo en muchos casos sólo el nombre en común, pero poseyendo sus recursos propios y su Consejo de patronos especial, siendo a veces administradas como Escuelas propietarias, en que los profesores se repartían entre sí las retribuciones pagadas por los estudiantes. Las Escuelas de Medicina han sido las más independientes en este respecto.

Debe tenerse presente que en el caso de instituciones tan complejas, el nombre de «Universidad» se aplica al conjunto; de modo que, por lo menos teóricamente, la Universidad puede incluir el equivalente de una Universidad alemana: *Technische Hochschule* (llamada antes *Polytechnicum*), *Landwirtschaftliche Hochschule*, o Colegio de Agricultura, y *Gymnasium*. Pasando revista a los varios tipos de organización en que la Universidad y el *College* están unidos, encontraremos que en la mayoría de los casos los mismos individuos realizan trabajos de graduados y de no graduados; de modo que, en vez de existir una Universidad y un *College* asociados, como sucedería si el Cuerpo de profesores de cada parte estuviera compuesto por individuos diferentes, con un organismo director para el conjunto, nos encontramos realmente con un complejo de estructura

imbricada. En esto se puede ver, fuerza es decirlo, una de las mayores desventajas de la Universidad americana, aunque tenga valiosas compensaciones. El profesor universitario americano raras veces puede dedicarse exclusivamente a una labor científica avanzada con estudiantes bien preparados, sino que debe, en la mayoría de los casos, llevar a cabo una regular cantidad de mero trabajo de clase, que no puede menos de perjudicar al progreso de sus investigaciones.

Las varias instituciones comprendidas en este capítulo son ejemplos de casi otros tantos principios de combinación. Una descripción detallada de todas es, naturalmente, imposible aquí; las escogidas como tipos representativos pueden agruparse en dos clases.

En la primera clase (*a*) entrarán las que, aunque posean a la vez departamento *collegiate* o no graduado y graduado, en la práctica trazan una línea firme y clara entre ambos, conduciendo los planes de uno y otro enteramente por separado, a veces con métodos completamente distintos, y excluyendo rigurosamente de los cursos de graduados a cuantos no han recibido un grado de *bachelor* o su equivalente (por ejemplo, el *testimonium maturitatis* o *Reifezeugniss* de un Gimnasio alemán). Muy pocas instituciones pertenecen a este grupo.

a

1. *Universidad de Johns Hopkins*.—Este famoso centro, cuyo benéfico influjo sobre el desarrollo general de la educación superior en los Estados Unidos ha sido incalculablemente grande, fué fundado con el noble legado de Johns Hopkins, ciudadano de Baltimore. Mr. Hopkins dedicó casi toda su fortuna, que ascendía a más de tres millones y medio de dólares, a la fundación de una Universidad y un hospital. La institución fué estatuida en 1867; el Comité de patronato fué organizado en 1870 y celebró su primera sesión en 1874.

En el mismo año, el profesor Daniel Coit Gilman, de la Universidad de California, y antes de la de Yale, fué elegido

presidente. El trabajo de enseñanza comenzó en 1876; desde un principio se proclamó que el fin primordial era el desarrollo de la instrucción en los métodos de la investigación científica. También se organizó un curso de no graduados o *collegiate*, destinado a la mejor preparación posible para la labor avanzada, conduciendo, además, al grado de *bachelor of arts*. En la Universidad propiamente dicha sólo se organizó una Facultad de Filosofía; y la Facultad de Medicina, que también estaba proyectada, tuvo que esperar para su realización hasta la apertura del hospital. Esto tuvo lugar en 1889, y cuatro años más tarde se abrió la Facultad de Medicina. Admite mujeres en iguales condiciones que los hombres, habiendo sido así estipulado por Miss Garrer, que hizo generosos donativos; no se admiten mujeres ni en la Escuela de Filosofía ni en el departamento de no graduados.

Han ocupado siempre un lugar importante en la Universidad de Johns Hopkins los *fellows* (becarios). Cada año se conceden veinte becas a los que más prometen entre los numerosos candidatos, sin preferencia de «College»; cada beca es de la cantidad anual de 500 pesos, aunque no exime de los gastos académicos. Los candidatos deben probar que son capaces de realizar investigaciones independientes sobre las materias para que solicitan la beca, y se obligan a proseguir esas investigaciones durante el tiempo de su nombramiento. Según reza el anuncio oficial de la Universidad, las becas se conceden «casi exclusivamente a jóvenes que desean llegar a ser maestros de Ciencias y Literatura, o que se proponen dedicar su vida a ramas especiales de la ciencia que quedan fuera de los estudios ordinarios del legista, del médico o del eclesiástico». La Universidad también concede el privilegio de *fellowships by courtesy* (sin emolumentos) a ciertos individuos.

La Universidad recibe como estudiantes las siguientes clases: 1.º Graduados de «College» y otros estudiantes avanzados, que pueden aspirar al grado de doctor en Filosofía, Literatura o Ciencias, o perma-

necer por períodos más o menos largos en aquellos de los varios seminarios o laboratorios que escojan. 2.º Estudiantes no graduados que aspiren al grado de *bachelor of arts*. 3.º Candidatos para el grado de doctor en Medicina. 4.º Doctores en Medicina que desean seguir ciertos cursos de postgraduados. 5.º Estudiantes que no poseen un grado ni aspiran a obtenerlo, pero que desean aprovechar por un corto período las facilidades que allí se les ofrecen.

Las clases primera, tercera y cuarta están enteramente cerradas para quienes sean todavía candidatos a un grado de *bachelor*.

2. *Bryn Mawr College*.—Esta excelente institución para mujeres, modelada exactamente por el patrón de la Universidad Johns Hopkins, está situada en Bryn Mawr, suburbio de Filadelfia. Fué fundada principalmente con los donativos del doctor Jos. W. Taylor y otros miembros de la Sociedad de Amigos (Cuáqueros), y se abrió en 1885. Se admiten cuatro clases: graduados, no graduados, estudiantes especiales y oyentes; los últimos, que no reciben reconocimiento oficial de la institución, son admitidos a varios cursos, previo consentimiento de los instructores. A los cursos de graduados sólo son admitidos quienes posean el grado de *bachelor of arts*. Estos cursos comprenden el programa usual de una «Facultad de Filosofía», como en Johns Hopkins, es decir, Filosofía, Lógica y Psicología, Lenguas y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Historia, Ciencias Naturales y Matemáticas, y conducen a los grados de *master of arts* y doctor en Filosofía.

Desde un principio, el nivel adoptado en Bryn Mawr ha sido extremadamente alto y se ha reunido un Cuerpo docente muy capaz. Sus grados tienen igual valor que los concedidos por cualquier otro Centro de los Estados Unidos.

3. *Universidad de Pensilvania*.—En 1751 la «Escuela de Caridad», de Filadelfia, que había sido fundada en 1740, fué reorganizada, por consejo de Franklin, en forma de Academia, comprendiendo Es-

cuelas de inglés, de latín y de matemáticas. Dos años más tarde, los gobernadores de la provincia de Pensilvania le concedieron el estatuto, y en 1755, la institución recibió el privilegio de conferir grados, y fué oficialmente designada como «el «College» y Academia de Filadelfia en la provincia de Pensilvania». En 1791, después de varios años de tribulación, un instituto más reciente y fundado en gran parte con los despojos del antiguo «College» se unió a éste con el nombre de Universidad de Pensilvania.

La Universidad es una corporación completamente privada y que se renueva a sí misma, salvo que el gobernador del Estado es *virtute officii*, presidente de los patronos. Comprende las siguientes divisiones de enseñanzas: El «College», incluyendo la Escuela de Arte y la Escuela de Ciencias de Towne, el departamento de Filosofía (Escuela para graduados); el departamento de Derecho; el departamento de Medicina; el laboratorio de higiene; el departamento de Odontología; el departamento de Medicina veterinaria.

El departamento de Filosofía, o departamento de graduados, está organizado para dar instrucción avanzada en las diversas ramas de la literatura y la ciencia. Se admite a las personas que poseen «el grado de *bachelor* en Artes, Letras, Filosofía, Ciencias puras o aplicadas, conferido por la Universidad de Pensilvania o por cualquier «College» o Universidad cuyos grados sean reconocidos por esta Universidad». La admisión a la escuela de graduados no implica admisión a la candidatura para un grado. Los cursos de instrucción están agrupados como sigue: I. Lenguas semíticas. II. Arqueología y lenguas americanas. III. Filología indoeuropea. IV. Lenguas clásicas. V. Lenguas germánicas. VI. Lenguas románicas. VII. Inglés. VIII. Filosofía, Ética, Psicología y Pedagogía. IX. Historia. X. Economía política, Sociología y Estadística. XI. Matemáticas. XII. Astronomía. XIII. Física. XIV. Química. XV. Botánica y Zoología. XVI. Geología y Mineralogía.

El principio de separación entre estu-

diantes no graduados y graduados es, con muy pocas excepciones, estrictamente observado. Estas excepciones se hallan principalmente en departamentos que no están representados en el plan de enseñanza del «College» sino por uno o más cursos ofrecidos a los *seniors*, como, v. gr., las lenguas semíticas y el sánscrito.

En este grupo podría también colocarse, con algunas reservas, la Universidad de Yale. La Escuela de graduados, que incluye los planes correspondientes a los grados de *master of arts* y doctor en Filosofía, aunque aceptan regularmente sólo graduados del «College» de Yale y otros, admite en casos excepcionales otras personas de enseñanza libre. Algunos pocos de los cursos superiores de no graduados, están abiertos a estudiantes graduados, y pueden contarse entre los grados superiores. Más adelante se hallará una descripción de la organización de esa Universidad.

b

La inmensa mayoría de las instituciones que realizan trabajos de «graduados», entran en la segunda división (*b*) que hemos establecido, porque no trazan una rígida línea divisoria entre los cursos de graduados y los de no graduados. Esto no quiere decir que los estudiantes que no han obtenido su primer grado, el de *bachelor*, o su equivalente, sean aceptados para la candidatura a los graduados de *master* o doctor, porque el que esto escribe no sabe que tal caso ocurra, sino, simplemente que algunos, por lo menos, de los cursos que conducen a los grados superiores están abiertos a los estudiantes no graduados. Este aspecto, tan difícil de entender para los extranjeros, especialmente para los alemanes, es en parte una necesidad, y en parte consecuencia de un sistema consciente que en lo más capital está bastante justificado. Ese sistema se discutirá después; la necesidad ha nacido de los recursos limitados de la mayoría de estas instituciones, que ha hecho imposible, aun allí donde hubiera sido deseable, aumentar mucho el número de cátedras y la extensión de los medios auxiliares de la educa-

ción, tales como bibliotecas, laboratorios, etcétera.

Las instituciones cuyo examen nos queda se pueden dividir, para mayor conveniencia, en: unas, de fundación privada (u originalmente privada), y otras, de «Estado». Las primeras han sido auxiliadas en diferentes tiempos con mayor o menor liberalidad por los Gobiernos de los Estados en que están establecidas, habiéndoseles exigido a veces una compensación por el Estado en forma de becas libres de uno u otro género, o de otros privilegios; las Universidades de Estado han recibido frecuentemente valiosa ayuda de individuos particulares.

Debe hacerse aquí la advertencia de que el Gobierno nacional no mantiene Universidades, quedando esta función enteramente entregada a los diferentes Estados.

(Concluirá.)

NOTAS PEDAGOGICAS

I

BOYSCOUTS Y FOOTBALLISTAS

por Miguel de Unamuno,

Profesor en la Universidad de Salamanca.

¿No os parece bien, lectores liberales, que dejando por una vez de comentar la candente actualidad política, nos entretengamos en Pedagogía? Que es actualidad, perpetua y hasta eterna actualidad, y es política—¡y tanto!—y es también candente. De Pedagogía fundamental, de fondo, no formal, no de forma.

Porque eso que de ordinario se llama Pedagogía es algo meramente formal, de encasillado, de categorías jerárquicas, de... ¡liturgia! Suele ser—hemos de repetirlo—como una colección de moldes de quesos, de todos tamaños y formas y bien clasificados; pero en no habiendo leche, ni cuajo, no se hace quesos con ellos, mientras que, habiendo leche y cuajo, puede dársele forma al queso en un pañuelo o hasta con la mano desnuda. Y así es la Pedagogía.

La fundamental, la de fondo, se propo-

ne la educación del hombre, del ciudadano, y la otra, la formal, lo que llaman, mal llamado, disciplina. Porque disciplina—*disciplina*—dice relación a discípulo, y éste, a *discere*, aprender, y con eso que llaman disciplina, no aprenden más que la disciplina misma, pura forma, inanidad, vacío, o liturgia. Si alguna vez se informan, nunca ahondan.

Y vamos a verlo en un caso, caso de juego. (No, por supuesto, de ese que está prohibido por la ley y protegido por las autoridades y por ciertas clases del Estado, Sr. Fiscal.) El juego es lo más educador, y por eso los pedagogos se preocupan de él y estudian el modo de introducir entre los niños juegos... educativos. Sin pensar que lo son todos, y tanto más cuanto más espontáneos y menos intervenidos por los mayores. Pues cuando el mayor, cuando el pedagogo, piensa enseñar jugando, suele jugar a la enseñanza, y no enseña nada que lo valga.

Aquí tenemos dos juegos de niños, el de los *boy scouts* y el *foot-ball*, ambos con nombres ingleses. ¿Y con qué esencia?

Eso de los *boy scouts*—escultismo (!!!) hemos leído—fué una introducción de mayores, pedantesca y tendenciosa, de pedagogía puramente formal, de disciplina vacía y de... liturgia. No podía prosperar y no ha prosperado. Se tradujo lo de *boy-scouts* por explorador; pero estos exploradores no exploraban nada. El nervio de ello se reducía a uniforme, más o menos pintoresco, a hurras, a saludos, a divisa—«¡siempre adelante!»—a jerarquía, a... liturgia. Y los chicos, ¡claro!, se aburrían. Se aburrían y no aprendían nada, no se educaban. Porque después de cargarles con una mochila llena de moldes de quesos, de todos tamaños y formas, como no les daban—ni les podían dar—ni leche ni cuajo, no hacían quesos. Era como en aquella escena del *Fausto*—¡oh la erudición!—, en que Mefistófeles le explica al estudiante como le enseñarán a tejer.

Los pedagogos de los *boy-scouts* eran, con toda su buena intención y excelente ánimo—que no podemos poner en duda—los menos calificados para educar funda-

mentalmente a niños, y en una disciplina que lo sea, y no mera liturgia. Su absurdo sentimiento de la jerarquía no natural les estorbaba para ello. No eran pedagogos realistas, de realidades, de *res*, esto es: de cosas, sino pedagogos formalistas, de formalidades, de formas, esto es: de sombras de cosas. Y sombras sin cosas. Habría que haberlos educado antes a ellos, deseducándolos previamente.

Uno de esos pedagogos escultistas, excelente sujeto, de óptimo corazón, generoso, amante de la juventud, liberal de verdad y no escaso de inteligencia —aunque deformada ésta profesionalmente— nos decía, para convertirnos, que la institución de ese juego era escuela de patriotismo. Y tocamos hablando con él, serenamente, eso del patriotismo, del real y del formal, del patriotismo de flor —y de raíz y de fruto— y del de trapo, de flor de trapo o de trapo en flor. Y le decíamos:

«Patriotismo, sí, pero fundamental y no formal. La patria no es un fin, es un medio, y hay que saber a qué fin de justicia sirve la patria. Porque un padre no tiene siempre, por serlo, razón. Y en cuanto a educación patriótica, ¿cree usted—le decíamos—que vamos a educar en ella a nuestros hijos poniéndoles de sobrecama, mientras duermen, una bandera española y ejercitando a la vez, y a su vista, la más inexorable injusticia? Eso sería peor que idiotizar a nuestros hijos. Porque la bandera no se ha hecho para dormir bajo ella, y es cosa terrible que la convirtamos en un símbolo del sueño. No, amigo mío, no; eso no sería educar. Mejor enseñarles a criar espárragos o a freirlos.»

Nuestro excelente amigo, en quien la profesión no había matado la hombría y la humanidad —¡cosa terrible para todo hombre su profesión técnica!— comprendía nuestras razones, pero... Estaba lleno de no sabemos qué temores a lo desconocido, al salto en las tinieblas, a la anarquía, al caos. Hombre de poca fe, en fin. Y de poco valor... civil. Porque del otro no le falta. Afrontaría impávido a cuarenta enemigos, pero tiembla ante la mirada de la Esfinge. Con toda su inteligencia — que no es poca— le falta valor intelectual.

Y nos fuimos a ver una partida de *football*, un juego sin protección de Real orden, sin pedagogos profesionales, sin tendenciosidad de patriotismo de trapo y no de fibra viva, sin otra disciplina que la que surge del juego mismo. Y como más espontáneo y más libre y menos intervenido, más educador y más... divertido.

¿No os parece, lectores liberales y civiles, esto de candente actualidad política? El que esto escribe no está ya en edad de andar a puntapiés con balones —o con otros chirimbolos cualesquiera—, pero antes lo haría que ponerse un uniforme de explorador para no explorar nada, aprenderse cuatro hurras y siete saludos, y plantarse en la solapa un «¡siempre adelante!», para estarse quieto como aquellos coros de zarzuela que cantan «¡marchemos! ¡marchemos!», marcando el paso delante de las candilejas, pero sin avanzar ni uno.

II

LOS SOKOL

por S. Prezzolini.

Carácter y constitución de los Sokol.—¿Qué son los Sokol y cuál es su significado? Son sociedades gimnásticas, cuya educación tiende a favorecer, sobre todo, el sentimiento nacional eslavo y la capacidad de obrar con perfecta disciplina. Para darse una idea de lo que son los Sokol es preciso imaginarse algo perfectamente opuesto a lo que son las sociedades gimnásticas entre nosotros. Aquí no se piensa sino en el cultivo del deporte acrobático y del «campeón»; las rivalidades personales entre sociedad y sociedad son lo consuetudinario, mientras es una excepción el esfuerzo por conseguir una verdadera disciplina colectiva; entre nosotros, las sociedades gimnásticas son raramente órganos de educación nacional y centros de cultura; no conozco muchos ejemplos de sociedades deportivas que posean bibliotecas, mientras los Sokol son siempre centros de cultura que tienen rigurosamente por base una educación de sentimientos y de disciplina nacionales. Si la Sociedad italiana «Dante Alighieri» fuese una asociación de-

portiva, se asemejaría a los Sokol mucho más que nuestras sociedades de deporte.

La Asociación fué fundada en 1862 por Miroslaf Tyrs y Jiudrich Fügner; en ella predominó, sin embargo, la parte ideal que acarició siempre Tyrs, médico y profesor. Partió de la convicción, perfectamente arraigada en las doctrinas darwinianas de la lucha por la vida, de que un pueblo no puede perecer bajo ninguna presión extraña, si sabe conservarse fuerte. Para él, la vida física y la moral deben ir estrechamente unidas; su máxima fundamental era que la personalidad lo es todo y que la totalidad es nada. La organización de los Sokol tiene por objeto la educación física y moral, el ennoblecimiento de toda la nación tcheca, el aumento de su fuerza, de su valor y de su capacidad defensiva. Debe, en consecuencia, llegar a aunar en su seno a todo el pueblo. Las naciones mueren por su propia culpa. Su suerte no se decide en los campos de batalla: está señalada desde antes. Mientras son vigorosas, aun cuando sean pequeñas, no pueden morir. ¡Ay de aquellas que se abaten, indolentes y despreciables! Una ley de naturaleza higiénica las elimina de la Humanidad, como elimina a los individuos raquíuticos y enfermos.

Tanto más pequeña es una nación, tanto mayor debe ser su actividad por conquistar el puesto que le corresponde. No existe autoridad externa alguna, ni fuerza, por brutal que sea, capaces de destruirla. La tarea de los pequeños es menos fácil, pero justamente por eso más honorable y útil a su desarrollo. Quien desea defender con éxito a su patria en tiempo de guerra debe mantenerse en guardia contra las corrupciones en el tiempo de paz. Esa idea debe quedar, ser la religión y la suprema consagración de los Sokol.

Una nación de débiles no logra nada. El objeto de los Sokol debe ser el aumento de la salud, de la actividad y de la fuerza moral de la nación. Nada debe hacerse en pro del individuo, todo por la nación.

Se comprende cómo, con los principios enunciados, los Sokol hayan logrado difundir la cultura con numerosas conferencias, con bibliotecas circulantes, hayan comba-

tido con éxito el alcoholismo y las costumbres depravadas, hayan creado numerosos órganos de la Prensa y ejercido influjo decisivo en el desarrollo de las artes tchecas.

Sus primeros simpatizadores y propagandistas fueron estudiantes, profesores, sabios, humanistas que lograron inculcar en el pueblo esas profundas convicciones, rodeadas de doctrinas democráticas y nacionales.

Preparaban, esforzándose por la educación física, el despertar fecundo del pueblo tcheco. Tyrs murió en 1884, cuando ya su obra estaba bien cimentada, cuando su nombre era popular y existía ya un estado mayor de entusiastas continuadores de sus ideas. Tuvo la satisfacción de asistir, en 1882, a la primera reunión anual de los Sokol, en la que tomaron parte 750 miembros. Desde entonces, la asociación fué en continuo aumento, alcanzando victorias frecuentes y obteniendo progresos sucesivos. Se presentaron con éxito enorme en el extranjero; llegaron a constituir un factor político de grande importancia, vieron surgir, paralelas y asociadas, las federaciones de los Sokol servo-croatos, búlgaros y rusos. De 10.565 socios que eran en 1883, llegaron a ser 36.000 en 1894, 52.000 en 1905 y 106.000 en 1913. La guerra, naturalmente, los detuvo en su progreso; sin embargo, la revolución de 1918 los encontró listos para obrar; la constitución del Estado tcheco esloveno los hizo alcanzar la enorme suma de 300.000 asociados. También las asociaciones femeninas prosperaban al mismo tiempo; de 91 que existían en 1909, llegaron a ser 473 en 1913, y de 3.900 que sumaban las asociadas, llegaron en 1913 a 21.900. En el último año citado se preparaban para entrar en los Sokol más de 15.000 jóvenes de 14 a 17 años y más de 46.000 niños menores de 14 años.

Sokol quiere decir halcón; ese nombre se eligió porque, en las antiguas leyendas eslavas, el sokol simboliza el joven valiente, audaz. Los miembros del Sokol se consideran fraternales; los hombres entre ellos y las mujeres entre ellas se dan el dulce tratamiento de hermanos. Los primeros llevan una camisa roja, botas, gorra

negra redonda con una pluma de halcón erguida a la derecha y un cinturón negro. Los pantalones son color castaño claro, así como la chaquetilla que llevan siempre colocada sobre los hombros. El saludo entre ellos es *!Naz dar!* (¡Buena fortuna!).

El vestido de las mujeres, en el campo gimnástico, está formado por una falda negra, que llega hasta la rodilla; una blusa blanca de manga corta, y un pañuelo rojo colocado alrededor del cuello.

La disciplina y la preparación gimnástica de estas sociedades obedecen a un impulso central organizador, que por medio de frecuentes inspecciones y exámenes mantiene en ellas la perfecta igualdad de enseñanzas, de manera que se obtengan los mismos tipos de educación física en todo el territorio tchecoslavo. En las reuniones generales que se verifican casi todos los años, la fusión es completa.

No existe diferencia entre individuo e individuo. Si por acaso alguno abandona sus ejercicios, por insolación por ejemplo, un compañero lo sustituye inmediatamente, siguiendo el ejercicio en el mismo movimiento en que el otro lo abandonó.

El espectáculo en el estadio.—LA REUNIÓN solemne de este año, el Slet, como se llama en tcheco, se verificó en un estadio capaz de contener 150.000 espectadores. Dicho estadio se vió repleto durante tres días, aun cuando ciertos asientos costaban cien coronas, y otros, setecientos veinte. Y se vió lleno hasta el primer día, en que el tiempo fué inconstante, cayendo repentinos aguaceros a cada rato. Nadie abandonó su sitio. Los más se tapaban con paraguas, mantenidos bajos por respeto a los vecinos de las bancas de la derecha, que tenían derecho de ver. Los gimnastas de ambos sexos continuaron sus ejercicios sin preocuparse de la lluvia; tal vez acostumbrados al clima lluvioso e inconstante del país, tal vez por el concepto de disciplina que tienen: la idea de que una cosa que debe hacerse se hará a despecho de toda dificultad.

El aspecto más interesante del espectáculo es el que dan los movimientos rítmicos de conjunto. En el estadio podían mo-

verse cerca de seis mil gimnastas. Entraban hombres, mujeres, muchachos, en formación de cuatro en fila, al son de una marcha (el himno de los Sokol), muy bien seleccionada por su ritmo, siempre alegre e igual. Esta masa se distribuía en el estadio según un dibujo determinado, indicado por los jefes por banderitas rojas o blancas. Luego las marchas y contramarchas construían en el estadio figuras curiosas, regularísimas. Las filas de a cuatro iban a encontrarse en el fondo con otras que venían de otro de los lados, y así formaban una columna de a ocho, y después, de a diez y seis. El frente de a diez y seis se movía en línea, como el de a cuatro, con toda regularidad; luego se rompía en fila de dos, de cuatro o de ocho, como un río blanco que se dividiese en tantos riachuelos.

En seguida, a un momento dado, cuando en el estadio cuatro grandes columnas lo dividían en cuatro sectores, a la señal de una bandera, las cuatro columnas se abrían como por encanto, se alargaban las filas, y los hombres y mujeres, con los brazos extendidos, tocándose con las puntas de los dedos, llevaban y colmaban todos los deseos, y el estadio se coloreaba con el blanco de las mallas de los brazos abiertos; el espectáculo, repetido varias veces, era maravilloso. Los ojos se posaban satisfechos en aquella masa ordenada como en un tablero, y seguían de sesgo y por derecho las hileras del frente al fondo, sin hallar jamás una equivocación; que apenas se notaba una línea irregular, de pronto una sokolista se desprendía con la cabeza gacha bajo el emparrado de los brazos en alto y corría a rectificar la posición incorrecta.

Luego comenzaban los ejercicios, que se efectuaban sin escucharse voz de mando alguna, sin oírse un silbato siquiera; bastaba el movimiento enérgico de una bandera para que se sucedieran los distintos momentos del ejercicio, que no eran solamente el alzar y bajar los brazos ni acercar o alejar los pies, sino toda una serie perfecta de posiciones variadas del cuerpo humano, muchas de las cuales habían sido copiadas de la escultura y de la cerámica

griegas y romanas, desde el lanzamiento del disco hasta las actitudes de la lucha, desde la Niobe que ha sido herida por la cólera sagrada hasta la portadora de ánfora o hasta la bacante que se siente poseída por la ebriedad del dios preferido. La armonía entre la música y la belleza de las actitudes eran en todos los momentos perfecta; la sincronía era completa.

Tal vez en las mujeres se notaba alguna ligera inferioridad en cuanto a la precisión, inferioridad que se veía compensada por una gracia más exquisita en los movimientos.

Se efectuaron también ejercicios, por escuadras, verdaderamente gimnásticos. El trapecio, las argollas, el burro, las paralelas, todo; pero sin ninguna tendencia al acrobatismo, sino con las mayores exigencias para obtener la más perfecta presentación colectiva.

Coreografía nacional. — EL ESPECTÁCULO se completaba todas las tardes con una coreografía digna de un gran teatro, que simbolizaba la obra, la libertad e independencia de Tchechoslavia, obtenida por los pueblos de las cuatro provincias: Bohemia, Silesia, Moravia y Slovaquia. Cada una de esas regiones estaba representada por una multitud de jóvenes de ambos sexos, que vestían trajes nacionales y que ejecutaban las danzas que tanto se parecen— a los ojos de los extranjeros— a los bailes húngaros y rusos, agitaban pañuelos, lanzaban gritos de alegría y rodeaban en grupo entusiasta y feliz la bandera de la provincia a que pertenecían. Mientras los obreros se dedicaban a construir la estatua de la Libertad, los Sokol llegaban en batallones bien formados, y una parvada de muchachas vestidas de rojo y de blanco danzaban simbolizando la idea de la libertad. La unidad nacional se estaba efectuando cuando sobrevino, anunciada por cañones y ametralladoras, la nefasta guerra europea. La patria grande se desplomaba, las provincias caían en sopor infecundo, los Sokol olvidaban todo esfuerzo, y la idea de la libertad permanecía oculta en el cerebro de sus defensores. Solamente los niños, esperanza de la Patria, en un coro

de voces magníficamente educadas, despertaban a la Bohemia yacente. Y llegaba la liberación: la victoria de los aliados surgía en un grupo que entregaba a la caricia de los vientos las banderas de los países vencedores: en ese grupo venían las legiones tcheco-slovacas que lucharon en Francia, en Italia y en la lejana Siberia.

Fundada la unidad nacional, los obreros emprendían de nuevo su trabajo, y poco después la estatua de la Libertad se erguía, solemne, en el centro del estadio. Se acercaba la noche, y el pueblo, así como los Sokol y los coreógrafos, bajaban a la ciudad, en donde continuaban la celebración de tan bella fiesta.

UNA NUEVA INSTITUCIÓN PEDAGÓGICA

EL "INSTITUTO CENTRAL DE EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN," DE BERLÍN

por D. Lorenzo Luzuriaga,

Inspector agregado al Museo Pedagógico Nacional.

La producción pedagógica alemana es, sin duda alguna, la más rica y valiosa contemporánea. Aun en los momentos actuales, en la deprimida situación económica en que se halla Alemania, podría llegar a decirse que las publicaciones sobre educación de toda Europa junta pesan menos que las que aparecen en este país. Así ocurría también antes de la guerra, y así también en el trascurso de ella.

Cuando se llega a Alemania y se empiezan a ver los escaparates y las exposiciones interiores de las librerías, repletos de libros científicos de todas clases, y se acude después a las bibliotecas generales y especializadas, la primera impresión que se recibe, en efecto, es la de una gran riqueza bibliográfica, que contrasta enormemente con la pobreza económica que se observa por todas partes.

Ante esta espléndida producción literaria pedagógica se suele sentir cierta desorientación al principio. Claro es que las buenas y abundantes revistas profesionales facilitan mucho ponerse al corriente de

la marcha de las cosas. Las conversaciones con los profesores y gentes expertas acaban por orientar definitivamente. Pero, de todos modos, la tarea no es fácil cuando se ha sufrido alguna interrupción — como ha ocurrido con la guerra — en el curso de las ideas pedagógicas alemanas. Algo parecido ocurre también con las instituciones pedagógicas y escolares.

Ante esta situación en que se halla, no sólo el extranjero, sino los mismos profesionales del país, se venía sintiendo desde hace tiempo la necesidad de contar con un organismo técnico que sirviera como centro de relación e información entre las diversas creaciones pedagógicas, y al mismo tiempo de lugar de trabajos originales. Los incidentes que surgieron para llegar a ese fin son muy numerosos y largos para relatarlos aquí (1); pero, al fin, después de bastantes gestiones y trabajos, se ha llegado a la creación de un organismo semejante, que lleva el nombre de «Instituto Central de Educación e Instrucción» (*Zentral Institut für Erziehung und Unterricht*).

El motivo inmediato de la creación del Instituto fué recoger en un solo Centro los numerosos materiales procedentes de las diversas Exposiciones internacionales escolares — sobre todo la de Bruselas de 1910 — que se hallaban dispersos en Berlín, y con ellos poder suministrar los informes y datos necesarios sobre la situación de la enseñanza en Alemania. En 1914, de acuerdo la Municipalidad berlinesa y el Ministerio de Instrucción prusiano, se creó al efecto una «Fundación-Jubileo de Educación y Enseñanza», que debía tener por fin organizar un Centro de trabajos, de exposiciones y de informes pedagógicos. Y en 1915, en plena guerra, pudo llegarse a inaugurar el Instituto Central antes indicado, con un local, un personal y unos recursos adecuados.

Según las palabras del Ministro de Cultos en la inauguración del Instituto, éste

(1) Véase: L. Luzuriaga. *La enseñanza primaria en el Extranjero*. II. Países de lengua alemana. Madrid, 1916. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional (gratuitas).

debe ser «un Centro de trabajo vivo y vivificador, un organismo amplio y en contacto con las diferentes instituciones escolares para apoyo y fomento de la educación e instrucción en los centros rurales y urbanos». Originariamente estaba constituido por tres secciones o departamentos, a saber; de informaciones, de exposiciones y de investigaciones pedagógicas. Al frente de cada una de las cuales figuraba y figura un director responsable.

La creciente actividad del Instituto, que es un organismo vivo, ha hecho que el número de las secciones aumente constantemente, hasta llegar a su forma actual — que no es, sin embargo, definitiva —, en que aquél aparece constituido por siete secciones, cada una a cargo de una persona competente, auxiliada por el personal necesario. Esas secciones son: la pedagógica, la de informaciones, de exposiciones, de proyecciones fijas y animadas, de bibliotecas populares, la extranjera y la de arte popular. A su vez, algunas de estas secciones se subdividen en otras más especiales, y varias están relacionadas con Centros independientes del Instituto, pero que funcionan en íntima conexión con él.

La sección pedagógica es la mayor y más importante de todas las secciones. Tiene por objeto: presentar, por medio de materiales bibliográficos, de informes, etcétera, y por sus propios trabajos, el estado actual del desarrollo pedagógico; fomentar, apoyar o realizar investigaciones y ensayos sobre determinados problemas aislados; recoger, ordenar y publicar las materias reunidas y las experiencias adquiridas para informaciones, exposiciones y estudios; organizar cursos, conferencias, conversaciones, etc., para el Magisterio, las autoridades escolares y el público en general, y ofrecer a los particulares, con sus bibliotecas, colecciones, laboratorios, etcétera, facilidades para sus estudios y perfeccionamiento.

Esta sección tiene tres subsecciones: la de psicología pedagógica, la de orientación profesional y la del cuidado y protección a los niños.

La sección de exposiciones ha recogido

los materiales de la antigua «Exposición escolar alemana» y del «Museo escolar de Berlín», y tiene por fin mostrar y comprobar la calidad pedagógica del diverso material escolar.

Y la sección de informaciones está en íntimo contacto con el antes ya existente «Centro de información escolar», que tiene autonomía dentro del Instituto. Su objeto principal se refiere a dar informes sobre la organización y administración escolar alemanas.

Las restantes secciones, de más moderna creación, indican ya por sus títulos el objeto de sus trabajos.

Ahora bien: ¿cómo llenan sus respectivos cometidos cada una de esas secciones, y qué medios emplean para ello? En general, los procedimientos usados son las conferencias, los cursos, los trabajos de seminario, las exposiciones, el museo, las bibliotecas y las publicaciones.

El Instituto organiza todos los años, por medio de su sección pedagógica, conferencias sobre diversos temas, en las que intervienen personas de la mayor competencia en ellos (Ziehen, Tews, Stern, Cassirer, Spranger, Morf, Willamowitz, etc.). Estas conferencias tienen dos características: ser dadas en series, sobre un problema determinado, corriendo cada lección a cargo de un profesor, y que se publican después para conocimiento de más amplio público. Así se han organizado series sobre «La guerra y la escuela», «La historia alemana», «Berlín», veladas técnicas, geográficas, sociales, etc. Además de las conferencias, organiza el Instituto cursos pedagógicos, coincidiendo generalmente con períodos de vacaciones, a los cuales asisten a la vez maestros, profesores y funcionarios de la enseñanza. Finalmente, los trabajos de seminario ocupan un lugar también importante en el Instituto. Con todo ello, éste aspira a convertirse en una verdadera Academia o Universidad pedagógica, lo que, seguramente, llegará a ser en un plazo más o menos largo de tiempo; es decir, cuando las circunstancias económicas del país lo permitan.

Las exposiciones periódicas de material

y trabajos escolares son otro de los medios que emplea el Instituto. Cada una de ellas se refiere siempre a un tema concreto, determinado, y son siempre vivificados con conferencias y cursos. Así se evita que aquéllos se conviertan en trabajos de museo, en una cosa inerte y sin interés.

Se han hecho exposiciones especiales sobre «La escuela y la guerra», «El trabajo biológico escolar», «Cuidados del niño pequeño», «Trabajos de los heridos en la guerra», «Nuevos ensayos en la enseñanza de la escritura», etc., etc. Por otro lado, el Museo, en su sección permanente, dispone de los productos más selectos de la industria escolar alemana, en cuanto a material de escuelas y de enseñanza. Además, cuenta con los fondos alemanes de las antiguas exposiciones internacionales.

Muy interesantes son los trabajos de la sección de proyecciones, sobre todo en lo que se refiere a cinematografía escolar. En ella se examinan y seleccionan las cintas que envían las casas constructoras, y, además, se fomenta la fabricación de aquella, indicando motivos y su utilización en las escuelas. Naturalmente, tiene un archivo numeroso de películas, diapositivas y tarjetas postales adecuadas para las proyecciones.

En el mismo sentido de recolección de materiales, de centros de consulta y de fuentes de informaciones y publicaciones, trabajan las demás secciones del Instituto, según el objeto propio que les está confiado.

Especial mención debe hacerse, por último, de la biblioteca del Instituto y de sus publicaciones. Aquella consta, en esencia, de dos partes: una, pedagógica, dividida en secciones, según los más importantes problemas de la teoría de la educación (organización escolar, pedagogía filosófica, problemas metodológicos, cuestión sexual, educación profesional, etc.) y otra especial sobre cada una de las materias del programa de las escuelas e institutos. Aunque de formación reciente, la biblioteca cuenta ya con las obras principales en cada asunto, y sobre todo con las obras

modernas. Una rica colección de revistas completa la acción de las obras pedagógicas y generales. Excusado es decir que una y otra parte de la biblioteca están a la libre disposición del público, y que la mayoría de las obras se prestan fuera de la casa.

En cuanto a las publicaciones, no obstante también el poco tiempo que funciona el Instituto, cuenta ya también éste con varias importantes. Aparece en primer lugar un *Zentralblatt* mensual, en que, además de los trabajos teóricos, aparece la reseña más completa de obras pedagógicas que existe en Alemania. Tiene también un *Anuario*, cuyo segundo tomo acaba de publicarse y en el que hay muchos trabajos de gran interés. Además de las series de conferencias que publica, bien en folletos aislados, bien en volúmenes, de vez en cuando edita trabajos de conjunto sobre un tema, como los aparecidos ya sobre «La pedagogía sexual», «La reforma escolar alemana», «La biología en la escuela», «El cinematógrafo y el teatro escolares», etc., etc.

El Instituto, en suma, ha dado ya en los cinco años que lleva de existencia pruebas bastantes de acierto y vitalidad para mostrar no sólo lo que es hoy, sino lo que será en el porvenir: el Centro pedagógico más importante de Alemania.

Y no queremos terminar estas líneas sin hacer una referencia a España. Por su carácter y funcionamiento, este Instituto recuerda, salvando las proporciones naturales, a un establecimiento oficial español: el Museo Pedagógico Nacional. Pero con una diferencia a favor nuestro, que no queremos dejar de señalar: que el Museo español fué fundado 40 años antes que el Instituto alemán. Y aun con otra diferencia, sólo que no tan favorable para nosotros: que no obstante la extraordinaria pobreza económica actual de Alemania y lo reciente de su fundación, el Instituto de Berlín cuenta con 25 colaboradores permanentes, con un buen local propio y espacioso y con un presupuesto diez veces mayor que el del Museo de Madrid. Y, sin embargo, aún se quejan en aquél de escasez de medios...

Berlín, noviembre, 1920. — (*El Sol*, 2, XII-20.)

ENCICLOPEDIA

CRITERIO DE RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
DE LA REGIÓN NATURAL,

por D. J. Dantín Cereceda,

Del Instituto - Escuela.

Ninguno de los elementos constituyentes de la región natural (relieve, clima, flora, fauna, población humana) aun dentro de su subordinación jerárquica, interviene aisladamente. Téngase presente por el geógrafo — como principio fundamental y punto de partida que ha de informar todo examen — que los fenómenos naturales son complejos y no simples, y que se influyen recíprocamente en forma tal, que bien puede afirmarse que si el clima crea el relieve, este último condiciona también al primero.

La necesidad de estudiar los fenómenos en su simultaneidad, obrando conjuntamente y no como valores individuales — si se quiere que la región natural aparezca como justa expresión de la misma naturaleza, como una realidad viva — es tan evidente, que basta con indicar que así es como los fenómenos se presentan y actúan en la dinámica terrestre. El estudiarlos separadamente es una exigencia tiránica del método, surgido por motivos de nuestra propia limitación, venido con el progreso científico, buscando el medio de desentrañar la complicación de las cosas o, por mejor decir, de desembarazarnos del obstáculo de su complejidad actuante. Así, en Química, por ejemplo, el análisis — representante del primer aspecto del proceso del conocimiento — simplificó y favoreció el avance de la ciencia; los trabajos sintéticos han sido posteriores, aun siendo, como son, la expresión actual y genética de las sustancias mismas.

La correspondencia y solidaridad que mantienen entre sí los elementos constitutivos de la región son de tal índole, que la alteración de uno solo de ellos lleva consigo, no ya la de todo el sistema en que interviene, sino la de cada uno de los restantes, tomados individualmente. Basta

que cambie el clima, v. gr., para que se trastorne, no ya la ligazón que los reune, sino la naturaleza individual del relieve, la flora, la fauna, el hombre mismo.

La región natural parece estar regida por dos grandes principios de superior categoría: el de correspondencia mutua entre los elementos que entran a componerla y el de coordinación entre las variantes sucesivas de un elemento mismo. En verdad, todas las ciencias no son más que el resultado de relaciones (de analogía o diferencia) y de coordinaciones, y está en sus creadores o tratadistas el acierto de interpretarlas y ponerlas de manifiesto, dándoles la adecuada significación y subordinándolas en forma que cada término adquiera en esta especial arquitectura su verdadero valor.

Si en este sentido sometemos el modelado del relieve a nuestra consideración actual, presto notaremos que no es únicamente la expresión del choque entre las energías de los agentes erosivos y la resistencia que oponen las rocas a su acción destructora, sino que atestigua además: *a)* las alteraciones del nivel de base; *b)* las variaciones por que ha pasado el clima; *c)* todos los ciclos anteriores de evolución que, al precederle, modificaron y afiligranaron previamente el suelo en un sentido determinado. Especialmente este último testimonio supervive como si no hubiera habido abolición real de los ciclos, sino tránsito a otros que, por transformaciones graduales, se fueron presentando; la labor pasada se perpetúa en el presente sin mengua de la robusta personalidad actual, como en el hijo se perciben los rasgos del padre sin que ambos se confundan.

Las formas mismas, con ser muchas, que la erosión esculpe en el relieve no presentan dentro de una misma región natural rasgos inconexos, sino que se agrupan siempre en una legítima familia natural de formas del modelado, coordinación acusadora de una misma causa general que las labra y esculpe (y que no es otra sino la acción común de la actividad de los restantes factores). De otra parte, los caracteres de estas formas convienen siempre

con el régimen de las condiciones actuales que las engendraron.

Si, abandonando el clima y el relieve, pasamos al dominio de la Biogeografía, comprobaremos que los principios enunciados no han perdido nada de su eficacia. Todo ser vivo (planta o animal) no es más que la forma circunstancial en que se concreta, durante un tiempo dado, la especie viva como un resultado de la tensión de esfuerzos en su relación con el medio. De acuerdo con los cambios futuros de éste, adoptará en definitiva la más conveniente posición de equilibrio.

Se da a entender con ello que no será jamás otra cosa sino la expresión total, la resultante de la actuación mancomunada de los restantes elementos componentes.

El animal o la planta parecen reflejar — en esta especial consideración geográfica que nos guía — la fisonomía de la región, al punto de aparecer totalmente concertados con su paisaje. Cada elemento regional parece haber dejado en la especie algún claro testimonio: el clima, su librea; el relieve, sus costumbres, etc., estampándose en él, marcándole con su estigma como el esclavo señalado por su dueño para reconocerlo y subordinarlo en todo momento.

En el respecto de la vegetación, el geógrafo observa que no es una sola planta la que da el rasgo fisonómico, característico y sobresaliente a la vegetación, sino todo un grupo de especies vegetales que tienen de común sus afinidades fisiológicas, muy raras veces las sistemáticas.

Así, puede afirmar Vidal de la Blache (1) que el acebuche, con ser tan característico, no personifica él solo la vegetación mediterránea: es más bien el conjunto de cistáceas, de labiadas leñosas, etcétera, que constituyen el *matorral*. El vulgo mismo, en perpetua convivencia con la Naturaleza, ha reparado en la unidad geográfica de esta coexistencia y señalado con una palabra, expresiva y justa, la rea-

(1) Vidal de la Blache (P.): «Des caractères distinctifs de la Géographie» (*Ann. de Géogr.*, número 124, año XXII, julio, 1913, pág. 295).

lidad de dicha comunidad xerofita. Cuando las plantas, expresión del clima, se asocian para cubrir o poblar un país, aun siendo sistemáticamente distintas y reconociendo su diversidad de origen en el espacio y en el tiempo (1), adquieren una tonalidad general (recuérdese el tono gris y apagado de la vegetación esteparia, el zarco, gris o verdinegro de la vegetación mediterránea), y en consonancia con el medio se organizan en una fisiología común, ya para resistir la sequía (carácter xerofito de la vegetación mediterránea), en España el rasgo físico y morfológico sobresaliente, ya para hacer frente o soportar otra cualquier influencia que pudiera resultar dañosa.

Tomados en conjunto los animales, como fauna regional, no escapan tampoco a esta ley general de coordinación de rasgos comunes, y en este sentido se viene diciendo: fauna de pradera (constituída por rumiantes corredores, fieras que viven a sus expensas, etc.); fauna esteparia (roedores de costumbres terrícolas subterráneas principalmente), señalados siempre todos ellos con algún o algunos caracteres generales de tal modo, que no hay inconveniente en decir, hablando en el puro aspecto geográfico, que forman grupos naturales, conformes con la sistemática o en oposición con ella.

En Zoogeografía, hoy al menos, no se admiten, en cuanto toca a faunas estrictamente continentales y terrestres (apartemos deliberadamente las aerícola, cavernícola y acuícola), sino dos tipos fundamentales y opuestos: la fauna forestal, en su acepción más lata, habitante del bosque o de la selva, constituyendo un grupo biológico natural, de estrechas relaciones comunes, y la fauna esteparia, habitante del matorral y de la estepa propia; en suma,

(1) Unas, heredadas de climas o condiciones geográficas anteriores; otras, invasoras o refugiadas, estas últimas, en su mayor parte, viviendo en la región a título precario. Una última categoría de especies han podido llegar a la región siguiendo a los cultivos, v. gr., la *Oxalis violacea*, L., o hierba mala que de América han extendido los *indianos* por Asturias y Galicia e invade hoy, en estas regiones, los campos de maíz.

de toda formación vegetal, baja y abierta, formando otro nuevo grupo biológico, tan natural o más que el primero, y en términos generales, opuesto con él. Veremos más tarde en qué términos se hace posible su convivencia.

Si estudiamos cada uno de estos tipos biológicos faunísticos en su reparto y adaptación al macizo peninsular, se advierte inmediatamente en cómo y en cuánto el relieve, el clima y la vegetación (expresión de los dos primeros) intervienen grandemente en su localización. No podemos sustraernos a hallar estrechas relaciones de causa a efecto del relieve y clima con la asociación vegetal y de ésta con la fauna. Se hallan evidentemente en sucesiva dependencia correlativa.

La fauna forestal o silvícola tiene caracteres propios. Reparemos en los robledos o pinares peninsulares. Hay en ellos una fauna arborícola: en el interior de los troncos viven numerosos insectos xilófagos, y en su exterior, aves, como los picos o picocarpinteros, de estricta adaptación (por su pico, lengua, cola y patas) al árbol, alimentados a expensas de los primeros, y mamíferos, como las ardillas, a expensas de los frutos.

En realidad, el dominio en que se aloja la fauna forestal — tal como nosotros en este momento la entendemos — abarca, desde la selva densa (el hayedo, el abetal, el robledal), hasta el monte de altura más o menos abierto, en el que se intercalan praderas de extensión variable, y aun a veces incluso llanuras estépicas (pinares y encinares del centro, sur y este de España; dehesas de nuestra submeseta meridional y de la depresión del Guadalquivir). Esta gradación explica las sutiles gradaciones entre los grupos biológicos faunísticos, y el hecho de que una especie misma venga representada en regiones diferentes por formas geográficas diversas.

La fauna forestal peninsular queda compuesta por insectívoros (erizos); roedores, como la ardilla (*Sciurus vulgaris*, L.) y el *Pitymys pyrenaicus*, Sélys, por ejemplo; pequeños carnívoros que viven a expensas de los primeros o cazadores de aves y

nidos — para lo que adquieren, en parte, costumbres igualmente arborícolas — como la marta o martaraña (*Martes martes*, L.); fuina garduña (*Martes foinea*, Schreber); turón o vesó (*Putorius putorius*, L.); armiño (*Mustela erminea*, L.), y aun el oso mismo (*Ursus arctos pyrenaicus*, Fischer).

Ciertos grupos de mamíferos son, patentemente, de pradera, ya habitantes desde las lindes superiores del bosque hasta las cumbres excelsas, como rebecos (*Rupicapra pyrenaica*, Bonaparte), y cabras monteses (*Capra pyrenaica*, Schinz), ya refugiados en los bosques no muy espesos, cuando éstos tienden a abrirse y aclararse, asociados con el matorral, o parando en este último, como son, entre los artiodáctilos, los corzos (*Capreolus capreolus canus*, Miller), y los ciervos o venados (*Cervus elaphus, Bolivari*), y entre los carnívoros, el lobo (*Canis lupus*). Las aves silvícolas son no menos interesantes (pájaros, trepadoras arborícolas, como *Picus* y *Gecinus*).

Nosotros distribuimos la fauna estépica por el dominio del matorral y estepa de gramíneas, ya que la gradación entre los límites del matorral, de la estepa de esparto y de la estepa salina es realmente insensible, al menos en los bordes de sus contactos. Confinamos, pues, en el dominio de la España árida todo lo que entendemos por fauna estépica, la cual, pues que carece, en su mayor parte, de formaciones arbóreas, se halla, en general, falta de especies arborícolas, y pues abundan en su vegetación plantas bulbíferas y estoloníferas, posee numerosos roedores terrícolas subterráneos, entre los que citaremos, por más característicos o de colonias más ricas en individuos, la ratilla (*Pytymys pelandonius*, Miller) y otros próximos (*Pitymys ibericus*, Gerbe; *Pitymys ibericus centralis*, Miller, el cual devasta los azafranales de la Mancha, y por sus costumbres es llamado ratón, ratón-topo; *Pitymys ibericus pascuus*, Miller), sin olvidar la liebre o matacán (*Lepus granatensis*, Rosenhauer), y el conejo (*Oryctolagus cuniculus algirus*, Lorche), privativo

y característico en la España árida, y muy singularmente en el matorral y en la estepa. Determinados artiodáctilos, gamo o paletó (*Dama dama*, L.), ciervos (*Cervus elaphus hispanicus*), habitan siempre en el recinto árido de la Península, ya en el monte alto abierto, en lugares en que se asocia consustancialmente con el matorral, ya en el alto matorral mismo. Los insectívoros, como los roedores, son también subterráneos: topo (*Talpa occidentalis*), erizo *Erinaceus europæus hispanicus*, Barret-Hamilton; *Erinaceus algirus vagans*, Thomas). Entre los carnívoros señalemos la *Martes foinea*, el meloncillo (*Mungos ichneumon Widdringtonii*, Gray), muy típico de la estepa; el turón de la parte árida (*Putorius putorius aureolus*, Barret-Hamilton), el lince, gato-clavo o lubicán (*Lynx pardellus*, Miller).

El espesor del pelaje en ciertas especies (conejo, por ejemplo), para resistir el fuerte descenso térmico invernal traiciona el influjo del clima; las costumbres subterráneas—entre otros motivos, por el decisivo de la sequía estival—corrobora el influjo anterior; el tono abigarrado y pardusco del pelaje indica igualmente adaptación a los tonos del suelo y de la vegetación en el país árido. Matschie ha reparado en la clara correlación existente entre la humedad media del ambiente y el tono del pelaje de la gineta.

Las aves—específicamente menos numerosas que en la rica y variada fauna ornitológica forestal—muy interesante y estrictamente adaptadas a las circunstancias singulares de la estepa, ya por su librea, semejante en el dibujo y color al tono pardo austero del rastrojo, como las gangas o terreras (*Pterocles alchala*, L.; *Pt. arenarius*, Pall.), codornices (*Coturnix communis*, Bonnaterre), avutardas (*Otis tarda*, L.) y sisones (*Otis tetrax*, L.), alondras (*Alauda arvensis*, L.; *A. arboorea*, L., etc.; *Cherthilauda desertorum*, Stranl.), cogujada (*Galerida cristata*, L.), o al verde, abigarrado y ceniciento del matorral, como las perdices (*Perdix rubra*, Briss.; *P. Petrosa*, Gusel; *P. cinerea*, Charleton), ya por sus costumbres emi-

grantes coincidentes con las fases del clima o de la vegetación. La estepa—en el amplio sentido que adquiere en Zoogeografía—es el dominio de las aves corredoras, alas débiles y patas robustas (avutarda, perdiz, v. gr.) y anidadoras en el suelo.

Hase visto, en el resumen breve, cómo cada medio agrupa animales, si diferentes y distantes por la sistemática, de formas y costumbres semejantes, por merced de circunstancias a que responden con una fisiología común. A la manera que existen asociaciones vegetales, hay también asociaciones animales de alguna mayor complejidad en sus formas y composición.

En el respecto de la agricultura, los cultivos no excusan tampoco la ley de coordinación general que nos viene ocupando, a pesar de su complejidad aparente y de su evidente diversidad de origen. Todas las formas y posibilidades de la agricultura quedan dependientes—en relaciones de subordinación—del clima y del suelo, factores de esencia geográfica. El secano y el regadío, antes que problemas de técnica o de organización social, son concretas y fatales expresiones geográficas, a las cuales aquéllos responden. Toda la técnica del racional cultivo de secano (*dry-farming*) depende del clima del suelo (1), y se reduce a conservar, en el espesor de las capas terrestres, uniformes y profundas, las escasas precipitaciones de los países áridos, para ir las parsimoniosamente utilizando a medida de las necesidades fisiológicas del cultivo (influencia del clima, de la estructura y propiedades físicas del suelo).

Los cultivos se ofrecen al geógrafo—como ya se nos presentó la propia vegetación—en un grupo biológico natural, que, si procede de orígenes diversos, es obediente, no obstante, a una mesología común que los condiciona. Muy diferentes son las procedencias de las plantas cultivadas en la porción árida de la Península, pues que, en general, y desde este punto

de vista, se pueden incluir en los tres grupos siguientes:

a) Cereales, leguminosas y árboles (vid, higuera, almendro, granado, olivo), esencialmente mediterráneos.

b) Asiático-tropicales (naranja, algodón herbáceo, arroz, caña de azúcar, etcétera).

c) Americanos (pita o *Agave*, cacahuet, judías, maíz, etc.).

El hombre. Antropogeografía.—En el respecto de la Antropogeografía es grande la complejidad que se ofrece. Para el antropólogo y etnógrafo Hoyos Sáinz, el país o la *región natural* es, en su criterio, el elemento esencial y genético del reparto etnográfico (1). La extensión y especial distribución de una variedad étnica en una región determinada presenta siempre patentes y necesarias relaciones de causalidad—entre el hombre y el medio en que vive y se reparte—, no ya históricas, sino naturales. Sin negar la persistencia eficaz de la tradición histórica en la estructura social, reconocer el influjo decisivo de las causas naturales en cuanto han de permanentes—en lo íntimo y externo de la organización social, que a ella se acomoda en definitiva—no es desdeñar el elemento humano, sino conceder a cada factor la importancia debida.

Todos los fenómenos sociales y económicos descubren—aun cuando parezcan ocultos a nuestra torpe perspicacia—el influjo de los factores antecedentemente expuestos (relieve, clima, vegetación, fauna). Tan interesante es al geógrafo el hecho social o económico en sí como el intento de su interpretación por sus relaciones causales con los fenómenos naturales que los provocaron. Toda suerte de actividad humana, por cuanto viene originada, o impuesta por motivos naturales, pertenece al campo, extenso y pródigo, de la Antropogeografía.

La minería, el pastoreo impuesto por la estepa en el ámbito de la España seca—;

(1) Dantín Cereceda (J.): «Dry-farming». *Cultivo de las tierras de secano en las comarcas áridas de España*, 1916

(1) Hoyos Sáinz (L. de): *Estado actual del conocimiento antropológico del pueblo español. (Asociación española para el Progreso de las Ciencias. Discurso inaugural de la Sección 4.ª)*. - Bilbao, 1919.

el nomadismo y la trashumancia, el género de la diversa agricultura, la industria misma, son—dentro de la posible complejidad de su estructuración interna—formas elementales de la rica y varia actividad humana. La trashumancia, el predominio que llegó a alcanzar el Concejo de la Mesta, el pastoreo del ganado lanar, la preponderancia de este ganado en la porción árida peninsular, se explican por el carácter mediterráneo del clima, con la fatal y periódica aparición de la sequía estival y el agostamiento consecuente de los pastos desde que cesan las lluvias primaverales (segunda década de junio) hasta que en la segunda de setiembre se reanudan las de la otoñada. El espeso vellón de la oveja traiciona los fríos extremos, las fuertes heladas del invierno en la estepa. El geógrafo Vidal de la Blache ha sido tal vez quien mejor ha podido observar y señalar en cómo y en cuánto la Geografía ha podido influir en el carácter de la población mediterránea, cuánto la organización social y su más sutil sentido íntimo ha podido tomar del suelo. Su último artículo—tercero acerca de las grandes aglomeraciones humanas en la tierra—, trabajo póstumo, aparecido en los *Annales de Géographie* (1) estudia cuanto se refiere a tipos de población y aglomeración en las regiones mediterráneas. Para nosotros, peninsulares—hombres mediterráneos desde el color del pelo hasta el arte y la moral—, las ideas capitales de Vidal de la Blache brindan con interés sobresaliente.

Hay, desde luego, a través de la Historia, una patente oposición entre el hombre de las selvas y clima boreales de la Europa central y el hombre habitante de las regiones áridas de las orillas del Mediterráneo. Cuando el hombre de la Europa central salva la barrera montañosa alpina que—de Finisterre al promontorio de Sunium, en el Atica—bordea la margen septentrional del Mediterráneo, el sur representó para el ultramontano el país de las

frutas y del cielo luminoso, al modo que para el hombre cisalpino, la Europa central era el país tenebroso de los sombríos bosques boreales (de los que resta, como residuo testifical, la Selva Negra en Alemania).

De aquí que en el Mediterráneo no sea el bosque ni la pradera, sino la huerta y el vergel, quien da razón de la vida sedentaria. La huerta, el pequeño cultivo, el regadío es el principio director de la concentración de los habitantes.

La periodicidad y alternancia de lluvias y de sequías en la árida región mediterránea gobierna las formas sociales adoptadas por la población y explica sus diferentes oficios y géneros de vida.

El cultivo de los cereales (trigo, cebada, esta última esencialmente mediterránea), y de leguminosas (garbanzos, haba, almorata, yero), propios ambos de lugares áridos, adaptados, desde tiempos remotos, a la extrema sequía; el cultivo de determinados árboles y arbustos (viña, higuera, olivo, granado, almendro, algarrobo); el pastoreo con la ganadería ovina—igualmente acomodada a las adversas condiciones esteparias—son, si se repara, las tres ocupaciones fundamentales del hombre mediterráneo cuando, en un estado natural y primitivo, todavía no ha sabido aflojar los lazos prietos con que el medio lo sujeta a su dependencia.

En las secas comarcas mediterráneas hay oposición manifiesta entre el labrador y el ganadero. En el caso de que las condiciones climatológicas sean extremas y domine la estepa, es el ganadero quien, en estrecha ecuación con el medio natural, prepondera. La explicación de los privilegios de La Mesta—de que con tanta acrimonia se quejaron Jovellanos y Campomanes (1)—está en una razón geográfica. El ganadero llena el país; en invierno y primavera ha menester de la llanura para el ejercicio de su pastoreo; después, cuando

(1) Vidal de la Blache (P.): *Les grandes agglomérations humaines* (troisième article) Europe. *Annales de Géographie*, año XXVII, número 147.—Paris, mayo 1918.

(1) Jovellanos (G. M.): *Informe de la Sociedad Económica de esta Corte al Real Consejo de Castilla en el expediente de la ley Agraria*. Madrid, 1795.

Rodríguez Campones (P.): *Memoria sobre los abusos de la Mesta*. Madrid, 1791.

con ocasión de la sequía estival —peculiar a los países mediterráneos—, la vegetación se agosta, al ganado—que por su naturaleza es un bien propicio a la movilidad—busca en la montaña fáciles pastos. Surge así un régimen pastoral emigrante, la trashumancia, que Machado (1) nos ha dejado en versos perdurables:

... pastores que conducen sus hordas de
[merinos
a Extremadura fértil, rebaños trashumantes
que mancha el polvo y dora el sol de los ca-
[minos.

El ganado trashumante necesita paso y pasto (2) (de aquí la galiana, el cordel, la colada y la cañada que va *de la sierra a la tierra llana*) (3); privilegios y disposiciones se los asegura con quebranto del labrador; cuando se convienen, éste ha de asegurar al menos al ganadero el derecho de derrota de mieses.

Nuestra legislación mesteña (4) no tiene parecido en Europa; ciertamente que somos en ella el único país en que la porción árida representa más del 80 por 100 del territorio. Todavía el deslinde de las vías pecuarias es, en nuestra legislación, objeto de medidas severas y terminantes.

Semejante régimen pastoral, periódicamente emigrante, supone de un lado la necesidad imperiosa de pastos, y, de otro, la imposibilidad de que la población se torne estante y sedentaria. La densidad de la población se mantiene entonces en límites reducidos.

El mismo fenómeno de la sequía esti-

(1) *Por tierras de España.*

(2) Fribourg (A.): «La trashumance en Espagne». (*Annales de Géographie*, año XIX, núm. 105, páginas 231-244.—Tres croquis en el texto y dos cartas en colores.—París, mayo 1910.)

(3) *Descripción de la cañada leonesa, desde Valdeburón a Montemolín*, Madrid, Minuesa, 1856.—8.º, 52 páginas.

— *Descripción de la cañada segoviana, desde Carabias al valle de la Alcudía*, Madrid, 1856.—8.º mayor, 38 páginas.

— *Cañada occidental de la provincia de Soria*. Madrid, Minuesa, 1856.—8.º, 52 páginas.

— *Descripción de la cañada soriana, desde Yanguas al valle de la Alcudía*, Madrid, Minuesa, 1857.—8.º mayor, 48 páginas.

(4) Véase Cuaderno de Mesta, entre otros cuerpos de doctrina.

val—que normal y periódicamente se presenta en el año, coincidiendo con las máximas temperaturas—explica la necesidad y presencia de los cultivos de plantas arbustivas, alimentadas con las reservas de humedad que, en el subsuelo, depositan las lluvias invernales y otoñales. Surge así toda la doctrina del genuino cultivo de las tierras de secano, el que, teniendo una remota tradición mediterránea, ha sido hoy estudiado e interpretado científicamente en el árido Far-West norteamericano y recibido el nombre de *dry-farming*.

En el seno del árido país peninsular, sede del cultivo de secano, un nuevo elemento interviene para componer, en definitiva, la población en un cierto modo y medida: el regadío. La coexistencia del secano y del regadío en el este y sudeste de España nos aparece, en su influjo sobre la concentración de la población, como el fenómeno más interesante y decisivo. La menor corriente de agua, el más pequeño depósito—en el recinto de estas tierras de aridez subdesértica—acrece y concentra la población, socializa la posesión del agua, iguala su disfrute, extiende la riqueza y el bienestar, exalta el sentimiento de la libertad y de las artes (Almería, Murcia, Valencia, y, en suma, toda la planicie litoral levantina de Sagunto a Denia). En el corazón de las manchas áridas y esteparias (fosa tectónica del Ebro; derrames mediterráneos de la Meseta) en que el agua escasea, el líquido venerado es, por excelencia, el motivo director de los fenómenos sociales y económicos (1).

Los materiales hasta ahora reunidos y coordinados en estas páginas—con intento de precisar la región natural—nos ofrecen de sí un nuevo concepto, sin duda el más interesante: el de las causas naturales interventoras en la distribución de la población en España, del que, en otro lugar, nos hemos ocupado.

Al geógrafo toca la labor de analizar y valorar cada uno de los elementos integrantes de la región natural, en beneficio de su mejor inteligencia. Pero entiéndase

(1) Véase más adelante las regiones naturales.

y no se olvide nunca que sólo formando estas asociaciones es como las formas se presentan íntegras en la realidad. Por virtualidad de su naturaleza se ofrecen a la observación constituyendo verdaderas sociedades, en plena eficacia de su organización y resultados, regidas por principios generales inspiradores, expresión del medio común que sobre ellas actúa. Las formas biogeográficas (vegetación, fauna, hombre), al cabo, sociología de los seres vivos, en consonancia con la coacción de los demás elementos constituyentes de la región, adoptan, al reobrar y conformarse, la más adecuada posición de equilibrio, a reserva de adoptar mañana otra diferente, ya inesperada, ya precisada por nosotros de antemano, si conocemos el *cómo* y el *cuánto* de las variaciones de los restantes elementos componentes.

La región natural queda, pues, determinada por los elementos constituyentes (relieve, clima, vegetación, fauna, hombre), tomando el primero por principio director, subordinando y relacionando entre sí todos los elementos componentes.

La región natural aparece como el resultado final de la mutua reciprocidad de los factores integradores que intervienen en su composición, siempre que se tenga presente cómo reaccionan entre sí y se modifican; término final del conflicto entre principios físicos y biológicos, con todas sus sumas e interferencias.

El geógrafo que intente precisar la región natural tendrá en cuenta todos estos factores, de tan diversa índole, de origen tan distante; no olvidará igualmente que todavía tan importante como su propio individual conocimiento es el de desentrañar y explicar la ley directora de sus complejas combinaciones, cuya expresión final y definitiva es precisamente la propia región natural. Si no acierta a interpretar esta ley, no será capaz de hacer de la región un algo vivo y palpitante, dejando por dar la impresión de la realidad. Sus descripciones se hallarán tan lejos de lo real y en tal medida lo habrán desconocido o dislocado, que, como dice Alfredo Calderón, quien se imaginara propietario de

un jardín se encontraría dueño de un herbario.

Celoso de su intento, atento a la interna estructuración, cuidadoso de la justa calificación, no ha de desdeñar detalle ni circunstancia. En unos verá fundamentos; apreciará en otros las finas relaciones de dependencia en que se hallan de los primeros, y si atina, dando a cada término su legítima categoría, la región natural surgirá erguida y sensible, como la realidad.

El vulgo, siempre en contacto con realidades naturales, tiene hallados, para cada una y específica asociación de elementos, términos colectivos. *La Mancha, La Alcarria, La Moraña, La Montaña, La Ribera, El Bierzo, El Páramo, Los Llanos de Urgell, Los Monegros, Tierra de Campos, Valles de Cerrato*, etc., señalan, cada una, evidentes unidades geográficas, complejas y concretas, entre cuyos varios elementos constituyentes hay una íntima trabazón y correspondencia.

Existen comarcas enteras en las que los habitantes, con justa y clara percepción, percatados de que la efectividad de la región aparece ante todo como función del suelo y del clima, son designadas con nombres que a ello aluden muy directamente. En la submeseta septentrional, en Zamora, son perfectamente distintas y definidas:

a) *La Tierra del Pan*, constituida geológicamente por arcillas, calizas margosas y conglomerados terciarios, dominio de los cereales—especialmente trigo—de la provincia.

b) *La Tierra del Vino*, dominio del cultivo de la vid (Toro, El Cubo, a la margen izquierda del Duero).

c) *La Terruca*, cuyos granitos, pizarras estratocristalinas y silúricas originan la pobreza del suelo a que debe su nombre.

Será esencial labor de los geógrafos futuros recoger amorosamente estos nombres y preferirlos a los administrativos, en cuanto aquéllos son expresivos y propios siempre de alguna región natural, en tanto que los últimos las más de las veces carecen de sentido y han sido adaptados al país arbitrariamente.

Las consideraciones que acerca de la región natural han sido invocadas darán cada vez nuevos e inesperados aspectos, sin que sospechemos en qué posición podrá quedar definitivamente su concepto, conforme en su giro—siempre a la luz del principio de la coactividad simultánea de sus elementos constitutivos—vaya pasando por sectores diversos.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por René Worms.

La ciencia española está de duelo. Uno de sus representantes más eminentes y más queridos, D. Francisco Giner de los Ríos, ha terminado, a la edad de setenta y cinco años, su fecunda y noble existencia, consagrada por entero al culto del pensamiento y del bien.

Había tenido como maestro, en su propio país, a Sanz del Río, del que fué, con Nicolás Salmerón, el heredero intelectual. Fuera de España, le había seducido sobre todo la doctrina de Krause—un poco nebulosa quizás, pero generosa. No quedó extraño a ninguna de las grandes orientaciones de la Filosofía moderna. Las conciliaba en una especie de idealismo positivo que afirmaba a la vez los derechos de la ciencia y los de la conciencia.

Era un maestro por excelencia. Estuvo consagrado a la enseñanza en todas sus formas. En la Universidad de Madrid ocupaba la cátedra de Filosofía del Derecho. Se le debe, en la misma ciudad, la fundación de esa obra desinteresada e innovadora, la Institución Libre de Enseñanza. Sus escritos son muy numerosos: en el orden filosófico, en el jurídico, en el pedagógico. En Sociología, sus principales memorias y artículos están reunidos en el volumen titulado *Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social* (1899). Nuestra Revista ha señalado sus grandes

méritos en un informe de M. Oscar d'Araujo, publicado en el número de enero de 1900.

Su enseñanza y sus obras tienen un alcance considerable. Tuvo por discípulos a casi todos los que honran la España contemporánea en las ciencias morales y políticas, y que han llegado a ser maestros a su vez. La común gratitud por su memoria ha sido bien expresada por uno de ellos, nuestro sabio colega Adolfo Posada. Aun fuera de la Península tenía alumnos notables, entre otros, M. José Ingenieros, profesor de Medicina legal en la Universidad de Buenos Aires, que le ofrece el homenaje de llamarle una especie de santo laico. Y, en efecto, ésta es una de las expresiones que sirven para caracterizar a este sabio, hombre de meditación, de desinterés y de fe.

Nuestra obra tiene el honor de haberle contado entre sus colaboradores. Fué miembro del Instituto Internacional de Sociología desde el 1.º de mayo de 1895, fué Vicepresidente en 1897, y Presidente, en 1908. Los sociólogos admiraban desde hace mucho en él aquel pensamiento equilibrado y penetrante, que en un organismo moderado sintetizaba varias de las tendencias que le eran caras. Se consideran satisfechísimos por haberle tenido por un año a su cabeza.

Durante el tiempo de esta Presidencia, escribió para nuestra Revista un importante artículo titulado «A propósito de la función de la ley». Estamos, pues, autorizados para asociar nuestra modesta publicación al duelo de su patria. Ningún órgano acogió con más solicitud el concurso de este generoso espíritu. Ninguno saluda con más respeto la gran luz que acaba de extinguirse.

(*Revue Internationale de Sociologie*, 23 année, n. 4.)

F. GINER DE LOS RÍOS

por A. Sluys.

Con gran sentimiento hemos sabido la muerte de D. F. Giner de los Ríos, fundador, en 1876, de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, asociación que persigue, en España, el mismo fin que la «Liga de la Enseñanza», y publica un *Boletín*, que es una excelente revista pedagógica mensual. Era un profesor altamente considerado, un sabio escuchado con respeto y admiración. Ha publicado numerosos estudios sobre cuestiones de Derecho y Pedagogía, que han ejercido un fuerte influjo sobre los espíritus libres de su país. Visitó muchas veces las escuelas del extranjero y se interesó particularmente por la Escuela Modelo y la Escuela Normal de Bruselas. En Madrid fundó con sus amigos una Escuela Modelo mixta, en que los principios de la enseñanza neutral fueron aplicados rigurosamente, así como los métodos intuitivo-activos.

Ha prestado inmensos servicios a la causa de la enseñanza neutral y de la Pedagogía moderna fundada en la ciencia positiva. Pensaba que sólo mediante la escuela bien organizada, que desarrolla en los niños la integridad de sus facultades, es como podrá llegarse a reformas sociales serias, que asegurarán a todos mayor felicidad.

Un gran número de estudiantes, de maestros y de profesores españoles han tenido la dicha de asistir a sus cursos, y por efecto de la sugestión que ejercía con su palabra persuasiva, con la nobleza de su vida y con el ardor de sus convicciones filosóficas, la mayor parte han llegado a ser discípulos ardientes que han trabajado y trabajan todavía en la obra de renovación de la enseñanza en España.

(*Bulletin de la Ligue de l'Enseignement*, diciembre, 1920.)

EL MAESTRO DE MAESTROS

por Bonifacio Sánchez.

Periódicos y revistas dedican interesantes artículos a la memoria de D. Francisco Giner de los Ríos. En esos artículos se pone de manifiesto la grandísima influencia que durante los últimos 50 años ha ejercido este profundo filósofo y gran pedagogo en la vida intelectual española.

Lo más trascendental en la obra de don Francisco ha sido su vida misma, su intimidad, que desde su retiro de la Institución Libre de Enseñanza irradiaba ideas luminosas.

Cuando D. Francisco empezó su camino en la vida, era su tío D. Antonio Ríos Rosas el hombre de más influencia política española, de modo que si las aspiraciones de su joven sobrino, que tenía extraordinario talento y una mentalidad no igualada, hubieran sido las de *hacer carrera*, no podía haber hallado mejor ocasión para ello. Las aspiraciones de D. Francisco no eran las de distinguirse en política. Sus ansias eran muy modestas en cuanto al brillo social, pero sus anhelos eran mucho más altos en cuanto a su misión en la vida nacional.

Mal se avenía a su manera de ser—todo sinceridad—la política de entonces, muy parecida a la de ahora, y abominó de la política. No quiere decir esto que se abstuviera de dar su contribución al mejoramiento de su pueblo. Al contrario.

Era un luchador y llevó su actividad donde creyó que su esfuerzo era más necesario. El problema de la educación entendió que era el que más urgente estudio requería en España, y a ese problema se dedicó en cuerpo y alma.

A la educación del pueblo consagró sus potentísimas facultades mentales, y de tal índole eran estas facultades suyas, que hoy todos, o casi todos sus biógrafos, se lamentan de que no hay quien le iguale y sustituya.

Era escritor erudito, había estudiado profundamente y sabía muchas cosas bien sabidas. Sus escritos, llenos de ideas, son,

en la forma, amenos, al estilo de los literatos ingleses, llenos de ironías finas y de gracejo en la expresión.

Cuando joven, ejerció sus dotes oratorias, que eran brillantísimas; pero andando los años, por parecerle—dada su manera de ser, sumamente modesta—que la oratoria era demasiado exhibición, la abandonó. Cuando alguna vez, ya en la Universidad Central, ya en la Institución Libre, se dejaba llevar de ese maravilloso arte, se quedaban sus oyentes extasiados escuchándole; pero si D. Francisco se daba cuenta de que estaba haciendo un discurso, cortaba los vuelos gradilocuentes de éste y destruía el efecto que había producido, como si se avergonzara de haberse dejado llevar de aquel arranque oratorio.

La misión de D. Francisco era hablar, según él mismo decía, y hablaba mucho y hablaba como pocos saben hacerlo. Siempre tenía alguna cosa nueva que comunicar, alguna idea que difundir, algo que enseñar.

*
* *

Sus energías físicas eran tan admirables, que a los 73 años hacía marchas de kilómetros y más kilómetros por las sierras y montañas. D. Francisco ha contribuido, más que ninguna otra persona en España, a difundir el amor a la Naturaleza, y popularizado las excursiones al campo.

Hoy son casi universales las excursiones escolares: de los niños pobres del interior a la costa, y de las poblaciones marítimas a la montaña. A D. Francisco se debe su implantación en España y el haber conseguido que ese gran beneficio lo disfrutaran los niños pobres y raquíticos, antes de que en muchas naciones de Europa se conocieran. Hoy la Asociación de Antiguos Alumnos de la Institución puede enorgullecerse de proporcionar salud y felicidad a varios centenares de niños todos los años, y de obtener magníficos resultados.

Gracias al inquebrantable amor a las ideas, consiguió D. Francisco que la Institución Libre de Enseñanza, que él fundó a raíz de la Restauración, sea hoy un gran centro de cultura en la Península, y

gracias a los trabajos de divulgación de ese centro de cultura, se conocen en el extranjero y en la nación personalidades de gran valer del pensamiento español.

Para dar idea de lo que la Institución significa, basta citar algunos de los nombres de sus primeros profesores: don Francisco Giner de los Ríos, Salmerón, Azcárate, Moret, Figuerola, Valera, Pelayo, Montero Ríos, Linares, Labra y otros, de igual talla en la cultura nacional española.

*
* *

Favorecidos y favorecedores bendicen la memoria de D. Francisco, iniciador de la idea. El Alpinismo, tan desarrollado hoy en Madrid, a D. Francisco debe su popularidad. Especialmente los domingos de invierno, miles de aficionados invaden las crestas nevadas del Guadarrama, y muchos, al pasar por delante de la casa que en las alturas de Cercedilla tiene la Institución, pensarán con gratitud en el incansable propagador de los encantos de la Naturaleza.

*
* *

Hoy, que disfrutamos de un amplio grado de libertad, no podemos formarnos cabal cuenta de las luchas, de las persecuciones, de los trabajos y atropellos sufridos por los hombres que han luchado por la defensa de un derecho, por la difusión de una idea, por el sostenimiento de un principio. Gozamos de esos beneficios gracias a los dolores de los que nos han precedido, y tendemos a creer que lo que hallamos ha sido siempre así y obtenido sin esfuerzo.

En la vida de D. Francisco hay hechos que llenarán las páginas de la Historia contemporánea; tendrá competentes historiadores, porque su vida está íntimamente ligada a los acontecimientos más culminantes del último medio siglo. Dos veces estuvo preso. Una le sacaron a las cuatro y media de la mañana, para llevárselo entre guardias civiles. Lo que había hecho era presentar su protesta como catedrático, cuando cierto ministro pretendió que los profesores de la Universidad fueran como

lacayos del Ministerio, y el ministro quería que D. Francisco retirara su protesta.

(*El Aguila de Puerto Rico*, 1, IV, 15.)

LIBROS RECIBIDOS

Ros (Denman W.).—*The early history of Land-Holding among the Germans*.—London, Trübner, 1883.—Legado Sales y Ferré.

Fouillée (Alfred).—*La France au point de vue moral*.—París, Alcan, 1900.—Legado Sales y Ferré.

Ferrier (David).—*Les fonctions du cerveau*.—París, Germer Baillière, 1878.—Legado Sales y Ferré.

Tarde (G.).—*L'opposition universelle. Essai d'une théorie des contraires*.—París, Alcan, 1897.—Legado Sales y Ferré.

Jastrow (Joseph).—*La subconscience*.—París, Alcan, 1908.—Legado Sales y Ferré.

Sighele (Scipio).—*La foule criminelle. Essai de psychologie collective*.—París, Alcan, 1901.—Legado Sales y Ferré.

Villey (Edmond).—*Législation électorale comparée des principaux pays d'Europe*.—París, Larose, 1900.—Legado Sales y Ferré.

Erskine May (Sir Thomas).—*Democracy in Europe. A history*.—London, Longmans, Green and Co., 1877.—Legado Sales y Ferré.

Schmoller (Gustav).—*Principes d'Economie politique*.—2 vols.—París, V. Giard, 1905.—Legado Sales y Ferré.

Idem.—*Politique sociale et Economie politique*.—París, Giard, 1902.—Legado Sales y Ferré.

Burgess (John W.).—*Political science and comparative constitutional law*.—2 vols.—Boston, U. S. A. and London, 1891.—Legado Sales y Ferré.

Hiriart (Dr. Antonio E.).—*Iniciativas y experimentaciones dentro de la escuela primaria. Manualidades y orientación agrícola*.—La Plata, Impresiones oficiales, 1919.—Don. de la Dirección ge-

neral de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Vela Herranz (D. Antonio).—*Magnitudes estelares*.—Madrid, Fortanet, 1920. Donativo de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Torroja y Miret (D. José María).—*Fotogrametría terrestre y aérea*.—Madrid, Fortanet, 1920.—Don. de ídem.

Cámara Oficial del Libro.—*Memoria presidencial*.—Barcelona, 1920.—Donativo de la Secretaría general de la Cámara.

Madariaga (César de).—*La repatriación del beneficio de nuestras piritas*.—Madrid, 1920.—Don. de la Junta de pensiones para ingenieros y obreros.

Dantín Cereceda (J.).—*Catálogo metódico de las plantas cultivadas en España y de las principales especies arbóreas*.—Madrid, 1920.—Don. del autor.

Delegación Regia de Primera Enseñanza de Vizcaya.—*Programa de la primera serie de estudios sobre la infancia*.—Bilbao, Tip. de «El Nervión», 1920.—Donativo de la Delegación.

Federación de los Estudiantes del Perú.—*Primer Congreso Nacional de Estudiantes*.—Lima, 1920.—Don. del Presidente de la Federación.

G.^a Martín del Val (Simón).—*Hampa criminal. «El carterista»*.—Valencia, Tipografía española.

Patronato de Libertos y de la Infancia abandonada de Barcelona.—*Estatutos*.—Barcelona, Tipografía «La Académica».

Melcior y Farré (Víctor).—*La delincuencia en los niños. Causas. Remedios*.—Barcelona, Soc. gral. de Publicaciones.

Albó y Martí (Ramón).—*Barcelona caritativa, benéfica y social. 2 vols.*—Barcelona, «La hormiga de oro», 1914.

González y Sugañes (M.).—*Mendicidad y Beneficencia en Barcelona*.—Barcelona, Henrich y C.^a, 1908.

Martín del Val (Simón).—*La educación física en las prisiones. Gimnasia sueca*.—Madrid, G. López del Horno, 1917.