

# 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: P.º Gral. Martínez Campos, 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 suscriptores, recarga *una peseta* al importe de la suscripción.

AÑO LIII.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1929.

NUM. 827.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Los derechos del niño, por *Gabriela Mistral*, pág. 65.  
Protección al niño en edad pre-escolar, por *Ern. Nelson*, pág. 67.—La formación de los maestros en Europa, por *Roberto Abadie*, pág. 74.—La educación para la paz, por *D. Domingo Barnés*, pág. 82.

### ENCICLOPEDIA

Genealogía musical de la tonadilla escénica, por *don José Subirá*, pág. 86.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Filosofía y sociología en la obra de Giner, por *D. Adolfo Posada*, pág. 90.—Corporación de antiguos alumnos. Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1928, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1929, pág. 94.—Noticia, pág. 95.—Obras completas de D. F. Giner de los Ríos, pág. 95.—Libros recibidos, pág. 95.

## PEDAGOGÍA

### LOS DERECHOS DEL NIÑO (1)

por *Gabriela Mistral*.

1. *Derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría.*—Lo cual significa derecho a la casa, no solamente salubre, sino hermosa y completa; derecho al vestido y a la alimentación mejores.

La infancia servida abundante, y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo—vale decir de derroche—que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio. Yo diría que es la única entidad

(1) Presentado a la Primera Convención Internacional de Maestros, celebrada en Buenos Aires en enero de 1928.

que puede recibir sin rezongo de los mezuquinos eso, tan odioso, pero tan socorrido de esta sociedad nuestra, que se llama *el privilegio*, y vivir mientras sea infancia, se entiende, en un estado natural de acaparamiento de las cosas excelentes y puras del mundo, en el disfrute completo de ellas. Ella es una especie de préstamo de Dios hecha a la fealdad y a la bajeza de nuestra vida, para excitarnos, con cada generación, a edificar una sociedad más equitativa y más hincada en lo espiritual.

Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio a las colectividades caducas, que son las nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.

Cuanto se ha hecho hasta hoy dentro de nuestros sistemas por salvar a la infancia en conjunto de la miseria y la degeneración, aun por los mejores, resulta pobre, vacilante y débil y es un balbuceo. Habría que tentar iniciativas más totales y valerosas, yo diría más radicales, en el limpio sentido de esta palabra. *No se resuelve el problema de la infancia sin resolver en su mitad el problema social.* Eso no importa: habría que atreverse. Que los hombres indiquen los medios más energicamente completos y que las mujeres ayudemos al mejor plan. Yo descarto el comunismo, porque todavía creo en la familia, y no hay un extraño, ni el más maravilloso,

que me convenza de arrancar un hijo a su madre, para que ésta sea reemplazada por una máquina inhumana y por esa horrible rueda fría que se llama el funcionario oficial de cualquier país. Por otra parte, yo abomino de la educación en masa y siento aversión por las aglomeraciones brutales y brutalizantes de los internados y los cuarteles. Yo estoy diciendo siempre: «La mayor suma de individualismo, dentro de una norma colectivista.»

Debería atribuirse un salario especial —repitamos la palabra «privilegiado»— al fundador o a la fundadora de familia. Son los seres más acreedores a la dignidad material y moral dentro de un Estado que se respeta. Esto, por lo menos.

Es posible que en el conflicto social que vivimos, y que es inútil negar, sea la cuestión de la infancia la única que pueda unir a los adversarios en la aceptación de reformas en grande. Muchas veces pienso que por este asunto podría empezar y no por otro alguno: *la organización nueva del mundo*, porque hasta los peores levantan la cabeza, oyen, se vuelven un momento nobles y acogedores cuando se nombra al niño. El pudor más tardío acude a la cara cuando a cualquier individuo sin conciencia social se le habla de la miseria de los niños, ofensa a Dios por excelencia que hace día por día nuestra vergonzante sociedad cristiana.

2. *Derecho a los oficios y a las profesiones.*—Pero no en la forma empequeñecida en que se dan en nuestros países los primeros por maestros inferiores que no han dominado el lote maravilloso de una artesanía o de un arte mecánica, ni en la forma en la que se abren las profesiones liberales, que están desprestigiándose rápidamente por la falta de selección de los alumnos.

Derecho de la inteligencia, salga ella de la casta que salga, a actuar, a dirigir, a gobernar las sociedades. Derecho de la inteligencia a ser defendida, protegida, excitada, confortada y acatada por un Estado sagaz y atento que no la abandone ni la desperdicie.

Y, como consecuencia de esto, derecho del Estado, ejercido por medio de sus educadores, a cerrar las profesiones superiores a los incapaces, por economía y sentido común, debiendo encaminarlos hacia las funciones y oficios que no necesiten de la creación ni impongan las altas responsabilidades efectivas de la inteligencia.

*Derecho a la tierra de todo niño que será campesino*, derecho natural, sobre todo en nuestra América de territorio generoso. Nuestro latifundismo corresponde a una barbarie rural que Europa ha dejado atrás hace un siglo.

3. *Derecho a lo mejor de la tradición, a la flor de la tradición, que en los pueblos occidentales es, a mi juicio, el Cristianismo.*—Derecho a la herencia de Jesucristo, de la que ninguna criatura de nuestra raza puede quedar desposeída.

4. *Derecho del niño la educación maternal*, a la madre presente, que no debe serle arrebatada por la fábrica o por la prostitución a causa de la miseria. Derecho a la madre a lo largo de la infancia, a su ojo vigilante, que la piedad vuelve sobrenatural, a su ímpetu de sacrificio, que no ha sido equiparado ni por el celo de la mejor maestra. Cuando menos, si la madre debe trabajar, derecho a que el niño la tenga a su alcance por medio del trabajo en el hogar.

Creación por el Estado de las cooperativas que permiten adquirir la pequeña máquina manual y doméstica, posible, dentro de muchas industrias. Formación por las llamadas clases dirigentes de fuertes instituciones o ligas de mujeres que impongan al comercio la manufactura doméstica.

Y si aun esto fuera viable en nuestros países mal organizados que no quieren crear tradiciones nuevas por respeto a tradiciones perversas, derecho a que la madre trabaje fuera del hogar en faenas suaves, que no hagan de ella antes de los 30 años la bestia cansada y triste cuyo tercer hijo ya no recibe una leche vigorosa.

Legislación que divida el trabajo por sexos, para evitar la brutalización de la mu-

jer que estamos conociendo. Nuestra cultura está deshonrada con la incorporación de la mujer a las faenas inmundas y deformadoras, que jamás conoció en las apodadas «épocas oscuras».

5. *Derecho a la libertad, derecho que el niño tiene desde antes de nacer a las instituciones libres e igualitarias.*—Los adultos, que en nuestros países están en este momento alquilando con la riqueza nacional la independencia del territorio, y que a la vez aceptan y afianzan con cada día que pasa los regímenes de tiranía, comprometen, inconsciente o conscientemente, la suerte de los niños que vienen, del hijo propio como del ajeno, y van a entregar a la nueva generación una patria disminuída en el espíritu y con su honra menguada delante de los demás pueblos soberanos de sí mismos.

6. *Derecho del niño sudamericano a nacer bajo legislaciones decorosas,* que no hagan pesar sobre él durante toda su vida la culpa de sus padres, sino bajo códigos, o profundamente cristianos, o sencillamente sensatos, como los de Suecia, Noruega y Dinamarca, en que el Estado acepta al hijo de la madre desgraciada como un miembro más, del cual espera, al igual que de los otros, cooperación y enriquecimiento. Así recibió Chile, ni más ni menos, que el don de su independencia de D. Bernardo O'Higgins.

7. *Derecho a la enseñanza secundaria y a parte de la superior,* en forma semiautodidáctica, la que debe ser facilitada y provocada por el Estado, a fin de que la cultura del obrero y del campesino sean posibles. Con esto podría buscarse en las democracias que están en peligro el que el ciudadano dotado de criterio más rico mejore la calidad de sus representantes, salvando así el sistema de gobierno popular, que comienza a envilecerse y a perder consideración en América.

Del número 1.º y tomo I del *Boletín de la I. M. A.* Organó de la Internacional del Magisterio Americano.—Buenos Aires.

## PROTECCIÓN AL NIÑO EN EDAD PRE-ESCOLAR (1)

por Ern. Nelson.

Por una parte, las urgencias vitales del párvulo han intensificado la atención al niño en su primera infancia, mientras que, por otra, los requisitos del trabajo de la escuela han impuesto la atención médica en beneficio del niño en edad escolar. Pero entre ambos períodos existe una laguna, en punto a protección higiénica, que muchos países, entre ellos el nuestro, no han logrado llenar.

Como todos los médicos escolares saben, una gran parte de los niños, al ingresar en la escuela, exhiben taras o deficiencias que acusan falta de cuidados preventivos, debidas en gran parte a la ignorancia de sus padres y al ambiente inadecuado en que han vivido.

El intenso interés despertado en los Estados Unidos por la condición del niño en edad pre-escolar (de dos a seis años) procede de las revelaciones contenidas en la estadística de pesos y mediciones de niños de esa edad, realizada en 1918.

Más del 80 por 100 de todos los casos de difteria, y de todas las defunciones causadas por la difteria, ocurren antes de la edad de cinco años. La mala nutrición se presenta, con mayor frecuencia, entre los niños que no han llegado a la edad escolar que entre los que ya asisten a la escuela. El raquitismo, que es un defecto de la nutrición, es casi tan común como la caries dental, y es esencialmente una enfermedad que suele presentarse en los años que preceden a la edad escolar.

Las tres cuartas partes de todas las sorderas, una proporción considerable de todas las cegueras, una tercera parte de todos los casos de miembros lisiados y más de las tres cuartas partes de los casos de

(1) «El principal mérito del examen médico de los niños de las escuelas consiste en haber revelado hasta qué punto sufren los alumnos de enfermedades y defectos que hubieran podido prevenirse, o a lo menos atenuarse, si se les hubiera prestado debida atención antes de que los pacientes llegaran a la edad escolar.—(Sir Arthur Newsholme, ex Jefe del Servicio Médico de las escuelas de Inglaterra).

pronunciación defectuosa, que constituyen una desventaja para el niño, se observan en el período anterior a la edad escolar. Numerosos casos de anomalías, perversiones y malos hábitos, mentales y desórdenes de la conducta, tienen sus orígenes en los años que preceden a la asistencia a la escuela.

Comentando nuestra experiencia al respecto, dice el pediatra Dr. Samuel Madrid Páez: «Es en la segunda y tercera infancia cuando suelen aparecer manifestaciones tardías de la sífilis heredada, en forma de crecimiento insuficiente, de anemias sin antecedentes inmediatos, de perturbaciones digestivas, rebeldes a los tratamientos medicamentosos y regímenes dietéticos usuales, de insuficiencias hepáticas larvadas, de anorexias invencibles, de fenómenos nerviosos sin deslinde diagnóstico, de retardo mental, de defectos de pronunciación, de lesiones de piel ambiguas, sin caracteres francos de diferenciación. Es en esta época de la vida en la que estallan con frecuencia tuberculosis larvadas hasta entonces, porque evolucionaban en silencio enquistadas en un ganglio tráqueobrónquico o peritoneal; y, por fin, para no insistir más, es en este período en el que las viejas dolencias de los padres ostentan en todo su apogeo las secuelas que dejaron en el organismo de sus hijos, hasta entonces aparentemente sanos, por virtud sólo del gran poder de compensación de que está dotado el organismo del lactante, libre de otras infecciones y exento de las múltiples causas de debilitamiento que traen consigo la alimentación inadecuada y la falta de higiene.»

La asistencia social al niño en edad pre-escolar presenta dos aspectos: *a)* la que se presta al niño separado de sus padres por orfandad, abandono o miseria; *b)* la que el Estado debiera prestar a todo niño en anticipación del interés que revistiera la protección de su salud, una vez que el niño ha llegado a la edad escolar.

Analicemos estos aspectos sucesivamente, no sin hacer notar que ambas representan dos grados en la evolución de los defectos sociales del niño.

*El niño de uno a tres años en internados y asilos.*—Los asilos de internados son responsables de las miserias críticas de que han sido objeto las *pouponnières* de antaño y que van siendo reemplazados por los llamados «centros de crianza», que conceden al niño una atención más individual.

Caben en este caso las consideraciones que todos los higienistas hacen sobre lo inapropiado del ambiente físico y moral que esos establecimientos, donde se hacinan los asilados, ofrecen al niño, que pugna por expresar su personalidad, que se resiente de la falta de estímulos afectivos; que siendo todo actividad y receptividad, exige una superficie considerable de contacto con el mundo exterior, que un asilo donde se aglomeran niños por centenares no puede, naturalmente, proporcionar.

A esas condiciones habría que agregar los terribles efectos del contagio. Sabido es que el sarampión y la bronco-neumonía consecutiva al sarampión son enfermedades extremadamente mortíferas en el medio hospitalario para niños de la edad que consideramos, mientras son generalmente benignas en el medio familiar (1).

Las autoridades francesas procuran por todos los medios evitar la aglomeración de niños en sus asilos, a cuyo efecto mantienen sus pequeños protegidos a cargo de familias radicadas en el campo. Desde

(1) Por fortuna, casi simultáneamente se han producido descubrimientos terapéuticos que han contribuido a disminuir el tributo de vida infantil, que corresponde a ciertas enfermedades contagiosas propias de la infancia. Con respecto al sarampión, el Dr. Degkwitz, de Munich, encontró en 1919 que era posible proteger a los niños infectados de sarampión mediante la inyección de suero procedente de convalecientes de esa enfermedad. Este método es de la mayor importancia para los establecimientos donde se aglomeran niños.

En similares condiciones se halla actualmente la difteria, con respecto a la vacuna contra esta enfermedad, iniciada por Behering y mejorada por el procedimiento de Schick, usado ya en gran número de hospitales y asilos en todo el mundo civilizado. En Alemania, y especialmente en Munich, la vacuna se ha usado aún entre los escolares.

El tratamiento seroterápico de la escarlatina a base de suero antiestreptocócico de Behering, y que tan buenos resultados venían dando en Alemania y Estados Unidos, ha sido introducido en nuestro país por el Dr. Mariano R. Castex, quien lo aplicó en el Hospital de Niños, con eficacia evidente.

1923, la Asistencia Pública de París ha extendido aún más el sistema, colocando en familia los niños de uno a tres años admitidos en Depósito del Hospicio de Niños Asistidos (1).

La colocación familiar se hace, sea para los padres mismos del niño, mediante una pensión de 6 francos diarios, que le es pagada por el establecimiento hospitalario donde están en tratamiento, sea por el Hospicio, que dispone de cierto número de colocaciones de este género en los arrabales de la capital francesa.

La mortalidad entre los niños en el Hospicio es 6,7 por 100, mientras entre los colocados en familia 1,1 por 100.

Entre nosotros, la Sociedad de Beneficencia, que debe albergar en sus asilos millares de niños, ha debido hacerse cargo de los factores adversos que hemos mencionado. Bajo la dirección inteligente del Dr. Samuel Madrid Páez, ya nombrado, la antigua «Sucursal de la Casa de Expósitos», o sea el establecimiento donde pasan los niños una vez que son retirados de las amas que los tenían consigo en sus domicilios, va siendo trasformada, dentro de los límites permitidos por el edificio en que funciona, el cual, como se sabe, es un establecimiento enclavado en la ciudad y construído hace muchísimos años para responder a necesidades y conceptos muy distintos de los actuales.

El propósito de la actual dirección es el de seccionar la población infantil en pequeños grupos, organización que permita al niño recibir una atención lo más individual posible en su alimentación y en la preservación del contagio. Esta trasformación tendrá el significado de una decisiva experiencia en los métodos de asistencia. Dice el Dr. Madrid Páez: «El viejo asilo, peligroso, rutinario y que no dispone sino de asistencia médica ocasional, está destinado a desaparecer en la República Argentina, si se imita la trasformación verificada en la antigua Sucursal o Asilo de Expósi-

tos, pues en el Instituto de Asistencia Infantil que lo ha reemplazado, se cumplen hoy funciones de alta técnica médica, comenzando por el estudio de la herencia de cada niño, para continuar con el análisis fisiológico y las investigaciones biológicas, que permiten el diagnóstico de enfermedades muchas veces ignoradas, como la sífilis y la tuberculosis. El estudio detenido y continuado de cada niño proporciona un caudal de datos que permite más tarde definir sus predisposiciones orgánicas.»

La dependencia más interesante del nuevo Instituto es la destinada a los niños de un año y medio a tres, que retirados del pecho, siguen un régimen de vida higiénica y de alimentación racional, bajo la inmediata vigilancia del médico de la casa. La nueva Sección ha recibido el nombre significativo de «El Hogar». En él hacen su período de aprendizaje las alumnas de la Escuela de Niñeras que sostiene la misma Sociedad.

Es de esperar que las iniciativas emprendidas por la Sociedad de Beneficencia constituyan un factor de forma de nuestras viejas instituciones de régimen congregado (1).

Como tipo intermediario entre el asilo y la escuela diurna oficial para niños en edad pre-escolar, funcionan en la capital argentina asilos maternales, obra sostenida con gran eficacia por la Sociedad de Damas de Caridad, la que, en cinco de tales asilos, sostiene 4.000 niños de las clases obreras, a quienes proporciona alimento, vestido, instrucción y asistencia médica.

*La «Nursery School».*—Pero la responsabilidad por el bienestar del niño en la edad pre-escolar no debe recaer únicamente sobre los que protegen al niño sin familia o sin recursos, por más que ellos sean los más necesitados de tal asistencia. Francia, mediante sus *Ecoles Maternelles*, e Ingla-

(1) El Patronato de la Infancia, institución sostenida con recursos privados y fundado hace unos 30 años por el Dr. Emilio R. Coni, sostiene dos internados para niños en edad pre-escolar y escolar: el Manuel A. de Lezica, para 280 varones de uno a siete años, y el Teodolina A. de Lezica, con 200 niñas de uno a ocho años, y el Luis Ortiz Basualdo, exclusivamente dedicado a niños en edad escolar.

(1) Esta clase de niños está constituida por aquellos que se hallan temporariamente abandonados por enfermedades o prisión de los padres.

terra, con sus *Nursery Schools*, han procurado extender la atención del Estado al niño de dos a seis años, sin que para disfrutar de ella deba el niño ser huérfano o abandonado. Se trata, en efecto, de vigilar desde temprano enfermedades muchas veces ignoradas, como la lúes y la tuberculosis, hacer el estudio de la herencia y otros que permiten definir sus predisposiciones orgánicas, así como llevar a cabo el análisis psicológico que permita orientarle con eficacia durante su edad escolar.

Si, como ocurre ya en los Estados Unidos, la escuela recibiera cada niño con su ficha iniciada en el consultorio pre natal, la tarea del médico escolar, tras de estar de suyo más aliviada—pues serían menos, entre los casos que se le presentaran, los agravados por el abandono—, podría realizarse con una eficacia e intensidad mucho mayores.

Se ha comprendido en Francia y en Inglaterra que estas escuelas de la edad pre-escolar deben ser puestas bajo una vigilancia médica estricta. Deben dar al niño cuyo hogar es inadecuado aquellos hábitos higiénicos, de cuya adquisición dependerá su buena salud en lo sucesivo.

La *Nursery School* es una institución que provee al cuidado y educación del niño cuya edad está comprendida entre los dos y los seis años (en Inglaterra hasta los cinco, edad en que comienza el período escolar).

Esta clase de escuelas tiene una doble función: primera, el cuidado escrupuloso y personal del niño individual; cuidado que comprende confort, reposo y alimento adecuado; y en segundo lugar, una educación intelectual, moral y social que incluya también el cultivo de los buenos hábitos, en el sentido más amplio, bajo la guía y vigilancia de una profesional inteligente y práctica, y la asociación natural de niños de varias edades en juegos y ocupaciones comunes.

El niño es, ante todo, un organismo en crecimiento, y la *Nursery School* le libra de las influencias del ambiente y de la propia construcción física, que con tanta fre-

cuencia retardan o deforman aquel proceso de crecimiento. La *Nursery School* encamina y estimula el crecimiento en la forma más próxima a la normal.

Es, pues, la *Nursery School* algo más que un lugar donde se «tienen sujetos» los niños faltos de cuidados. Es, en realidad, una institución, cuyos principios pueden y deben hacer suyos hasta los hogares mejor constituidos, y que posee recursos de que éstos necesariamente carecen. La influencia, pues, que estas *Nursery Schools* tienen en los distritos urbanos, donde la población es más densa, no podría ser exagerada. Son realmente los viveros de una nueva cultura. El respeto al niño que sus actividades trasuntan incorpora en una fórmula toda una nueva interpretación de la vida individual y social.

Las cláusulas de la reciente ley (1918), que dió un impulso nunca visto a la educación del niño en edad pre-escolar en Inglaterra, subraya muy especialmente la necesidad de cuidar de la salud, la alimentación y bienestar físico del niño. La mejora en su salud se considera el más alto beneficio que un niño puede derivar de su inscripción en una *Nursery School*. El cuidado corporal no sólo comprende las oportunidades ofrecidas al descanso, al ejercicio y desarrollo físico, sino también la provisión de un ambiente higiénico y la inculcación de hábitos higiénicos de vida, de los cuales el principal siempre será la práctica de la limpieza personal.

Igualmente importante es la provisión del alimento adecuado. Las comidas en la *Nursery School* comprenden el desayuno, el almuerzo de medio día y la merienda de la tarde. Esta cuestión del alimento reclama especial vigilancia desde el punto de vista de la fórmula dietética, su preparación y la inclusión de alimentos frescos y ricos en vitaminas.

Los niños pasan una parte del día en apacible siesta; y los ejercicios respiratorios, las oportunidades para la vida al aire libre son parte indispensable de un programa de actividades de una *Nursery School*.

Uno de los artículos de la ley inglesa ordena que estas escuelas se hallen en

relación estrecha con el servicio médico escolar, lo cual es indispensable para prevenir la admisión de niños que deben recibir un tratamiento especial; para impedir que aparezcan esas infecciones a que tan sujetos se encuentran los niños en la segunda infancia; para evitar el desarrollo de defectos físicos o desórdenes individuales, y, finalmente, según se ha dicho, para inculcar hábitos higiénicos de vida y evitar, por parte del personal, métodos equivocados de tratamiento físico intelectual.

Desde luego, a su ingreso, cada niño es inspeccionado por el médico, en presencia de una enfermera escolar, a quien le toca realizar la labor ulterior impuesta por las condiciones en que el niño se halla. Esta tarea ulterior comprende visitas a los hogares de los niños, a los que lleva el consejo y la advertencia. La enfermera realiza diariamente la inspección higiénica de la escuela.

Las directoras de las *Nursery Schools* están en contacto con las Escuelas para Madres, centros de Bienestar Infantil, los médicos del distrito y los hospitales inmediatos, a fin de proporcionar el tratamiento adecuado a todo niño que lo necesite. La *Nursery School* reclama, como se comprende, la presencia de las madres. Estas, así como los niños, ganan mucho con su presencia.

La selección del personal para estos establecimientos ofrece grandes dificultades. La experiencia muestra, dice la doctora Catalina Chisholm, que muchas de las personas que desean tomar parte en el funcionamiento de estas escuelas persisten en la idea de que sus actividades deben ser, con poquísimas variantes, las que son propias de una maestra. Es éste un error, y a tal respecto, los idiomas modernos requieren la introducción de un término nuevo. «Maestro» significa «instructor», y en el mejor de los casos, «educador». La palabra «enfermera» trae la idea de enfermedad, de anormalidad. Pero necesitamos otra cosa: cuidadores del niño que tengan el instinto de comprenderle, la capacidad para asociarse a él; expertos en el cuidado material que reclama; gentes

que no consideren deprimente ninguna tarea, ni desagradable cualquier detalle relacionado con esa obligación.

Se procura también que las directoras de las *Nursery Schools* estén en contacto con las instituciones donde la atención a la higiene del niño se realiza en condiciones óptimas: v. g., los hospitales de niños.

Naturalmente, entre las actividades de estas escuelas, son muy importantes las de carácter educativo. Pero deben ser estrictamente esto, sin que la impaciencia de los maestros sobrecargue la mente de los niños con informaciones, aun cuando la píldora se les sirva bajo el dorado de los «juegos instructivos».

La *Nursery School* tiene bastante que hacer sin invadir las funciones de la escuela clásica, y sólo con preparar al niño para su ingreso a ésta. Formarle al niño buenos hábitos mentales, lograr que su inteligencia esté alerta; mantener despiertos el interés y la curiosidad, que tantas veces mata la escuela; adiestrarlos en el uso del lenguaje, expurgándolo de los vicios de pronunciación y estimulando la disposición a usarlo con espontaneidad, dando oportunidad para que el niño haga preguntas e interprete bien lo que se le dice; aumentando al mismo tiempo su vocabulario mediante la recitación de cuentos, todo ello constituye una óptima preparación para la escuela.

El método Montessori se aplica en estas escuelas con considerable éxito.

La educación social del niño debe mucho a la *Nursery School*. Las faenas relacionadas con su vida diaria, el poner y levantar la mesa, algunas operaciones relacionadas con la limpieza, etc., acostumbra a los niños a servirse a sí mismos y servir a los demás, teniendo siempre un escrupuloso cuidado por el orden y el aseo. No es necesario, por otra parte, insistir en la trascendencia social de los juegos realizados en común, ni en las ventajas que tiene el instituir actividades colectivas.

Estas instituciones nuevas—nuevas por las recientes responsabilidades que para ellas han nacido—plantean el problema del enlace y correlación que debe existir entre

todas las formas de acción social que tienen por objetivo al niño. Cada vez más se necesita el auxilio de una inteligencia entrenada, y de una preparación especial para el desempeño de estas actividades especiales.

*Hacia un «Kindergarten» evolucionado.*— Conviene notar que la *Nursery School* de Inglaterra, resultado de la famosa ley Fisher de 1918, constituye un perfeccionamiento de la tradicional *Infant School*, la cual, siguiendo la suerte de su gemela francesa, la *Ecole Maternelle*, había llegado a ser sólo un anticipo, más o menos disimulado, de la escuela, esto es, un lugar donde los requerimientos crecientes de la educación intelectual han ido poco a poco monopolizando todo otro género de actividad.

La moderna *Nursery School* inglesa ha nacido, pues, como una creación sobre la *Infant School* y la *Ecole Maternelle*, y este carácter ha quedado bien claramente explicado con la descripción que precede.

En los Estados Unidos, el niño en edad pre-escolar cuenta desde hace 70 años con una institución venerable, cuya suerte nos interesa a los argentinos, por haberla incorporado en forma más o menos definida en nuestro sistema educacional. Me refiero al *Kindergarten*, introducido en el país por Sarmiento.

El *Kindergarten* ha sufrido en los Estados Unidos ciertos procesos de crecimiento que es interesante conocer. Tuvo una primera época, en la que las ideas del fundador del sistema dominaron de tal manera al grupo, cada vez mayor, de sus admiradores, que el *Kindergarten* vino a ser como un templo dentro del cual quedaba proscripta toda crítica, toda interpretación personal, al paso que sus actividades eran practicadas con una fidelidad servil, resistiendo las intrusiones que las nuevas ciencias psico-pedagógicas pretendían hacer dentro de aquella ideología cerrada.

Los nuevos conceptos educacionales, en tan gran parte debidos a John Dewey, transformaron el *Kindergarten* en los Estados Unidos, convirtiéndolo en un centro donde pudo hallar cabida (con más holgura

que en la escuela tradicional) esa tercera dimensión de la educación donde se contienen sus aspectos sociales. Los *Kindergarten* vinieron a ser pequeñas comunidades, casi microcosmos, donde se procuraba que surgiesen las relaciones en cuyo conflicto se forma la personalidad.

Pero las líneas generales de este progreso no satisfacen todavía a los educadores del día. Estos creen que el *Kindergarten*, no obstante llenar una función educacional interesante, permanece abstraído en una visión unilateral del problema, que sería abarcado en su conjunto si el *Kindergarten* se situase en el punto céntrico de toda educación, que es el de la conservación y fomento de la vida y su condición, la salud.

Agregamos aquí que el *Kindergarten* tuvo la oportunidad de remozarse con la influencia de la Sra. Montessori, si su concepción de la *Casa dei Bambini* no hubiera sido desnaturalizada posteriormente por esa superstición que el maestro en todas las naciones siente por el «material de enseñanza», fascinación que le desvía con frecuencia de la percepción de los fines educacionales, de que el instrumental no es sino un medio.

El sistema montessoriano tuvo la desgracia de nacer aparejado a un material de 1.100 piezas, que, para mayor mal de males, apresuraban de una manera sorprendente los progresos del niño en la lectura y escritura. Este detalle era de suyo bastante sensacional como para señalar una efemérides pedagógica; y tal vez por eso, de toda la concepción montessoriana, tan rica en contenido social, el mundo pedagógico destiló su método, olvidando que el sistema contenía toda una contribución a la reforma social. «Coloquemos, había dicho su fundadora, la escuela en el hogar; pero hagamos más que eso: coloquémosla allí como una propiedad colectiva, y pongamos bajo los ojos de las madres la vida entera de la maestra mientras cumple su alta misión».

La *Casa dei Bambini* era así un experimento en la socialización de la función maternal. Mantenía los niños ocho ho-

ras o más cada día bajo cuidado materno socializado, ejercido por directoras profesionales experimentadas y bajo la vigilancia médica. El programa diario incluía los ejercicios relativos a la vida práctica, tales como lavado, costura, barrido, etcétera; ejercicios gimnásticos, canto, baile, actividades rítmicas, ejercicios de lenguaje, alimentación (en que los niños se servían recíprocamente), descanso y juego.

He aquí, pues, una idea que el mundo debe resucitar todavía: la de crear un tipo socializado de *nursery* educacional.

En ello realmente se está, pues a ese fin se orientan las tentativas actuales. Desde luego, el éxito de la *Nursery School* inglesa ha atraído la atención de los círculos educacionales en los Estados Unidos. En 1920, la *Womens Educational Association* de Boston, hasta ahora identificada con los más importantes progresos educacionales del país, envió a Londres a una competente educadora, quien a su regreso organizó la *Ruggles Street Nursery School*, que halla en el período excepcional.

Igualmente, la *Merrill Palmer Motherhood and Home School*, fundada con el legado Merrill Palmer en 1920, creó al año siguiente la *Merrill Palmer Nursery School* bajo la dirección de otra profesional que al efecto había realizado una visita de seis meses a las *Nursery Schools* inglesas.

En todos estos ensayos se elaboran ideas y prácticas que tendrán una importancia singular en la educación del niño en edad pre-escolar.

Las incógnitas que se hallan actualmente en el ambiente educacional son, entre otras, las siguientes:

¿En qué medida la *Nursery School* debe parecerse al hogar? ¿En qué puntos debe diferir de él?

¿Cuál debe ser el número mínimo de niños en una *Nursery School*? ¿Cuál el número máximo?

¿Cuál es el ambiente más favorable para su desarrollo integral?

¿Hasta qué punto es conveniente el contacto de los niños con el personal inferior

de estas instituciones? ¿Qué preparación debe tener ese personal?

¿Qué diferencias existen entre los grupos de niños de dos, de tres, de cuatro, de cinco, de seis años?

¿Cuáles son sus respectivos intereses? ¿Cuál el régimen de vida más sano para cada uno?

¿Qué efectos tiene la mezcla de grupo de edades distintas?

¿Cuál es el defecto de la educación recibida en la *Nursery School* una vez que el niño ha ingresado en la escuela primaria?

¿Cuáles son las necesidades educacionales del niño en edad pre-escolar?

¿Cómo puede influir la *Nursery School* sobre los padres haciéndolos apreciar el valor de la educación física, social, higiénica, intelectual y moral recibida por sus hijos?

¿Cómo puede la *Nursery School* ofrecer al trabajador social un centro de observaciones respecto de la psicología infantil, de la higiene del niño, de los procesos de su nutrición, de los problemas y de las vinculaciones de la *Nursery School* con las instituciones sociales que se interesan por el niño?

¿Pueden tener las *Nursery Schools* un efecto regenerador sobre el hogar? ¿Pueden ser usadas para la educación del padre y de la madre?

¿Cómo influirá la *Nursery School* sobre el porvenir de la Sala Cuna? ¿Cómo influirá el *Kindergarten*?

He aquí otros tantos interrogantes que ponen de manifiesto la trascendencia de la misión que sin duda tocará desempeñar a una pre-escuela de algún tipo en los próximos 50 años (1).

(1) Del número 665 (mayo de 1928) de *El Monitor de la Educación Común*, de Buenos Aires, Rep. Arg.

---

**Este número ha sido visado  
por la censura gubernativa.**

---

## LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EUROPA

por Roberto Abadie.

## Alemania.

Sumario: Organización general de la enseñanza. — Lo que eran las Escuelas Normales y causas que determinan su reforma. — Organización y fines de las academias pedagógicas. — El plan de estudios. — Las Academias pedagógicas en diversas partes de Alemania.

ORGANIZACIÓN GENERAL  
DE LA ENSEÑANZA

Junto con la transformación constitucional de Alemania, la escuela alemana ha cambiado.

La escuela primaria es obligatoria desde los 6 a los 14 años, y se trata de extender, en forma general, la educación hasta los 18 años.

En el nuevo sistema de la enseñanza primaria existen cuatro tipos de escuelas, que están unidas e íntimamente relacionadas:

- 1.º La escuela primaria.
- 2.º La escuela media.
- 3.º La escuela superior.
- 4.º La escuela profesional.

La escuela primaria abarca desde los 6 a los 10 años. Estos cuatro años forman la escuela básica general. La ley de 18 de abril de 1925 establece que los niños mejor dotados sólo permanecerán en ella tres años.

Cuando los alumnos regresen de la escuela primaria, se consulta ya la opinión de padres y maestros sobre las aptitudes y condiciones de capacidad del niño. Las escuelas medias y superiores responden al criterio de desarrollar las diferentes aptitudes. En Alemania se lucha vigorosamente contra la general tendencia de los padres, que quieren que sus hijos se dediquen a los estudios superiores, aunque carezcan de condiciones para ello. Dentro de una concepción moderna de la enseñanza, es indispensable este criterio de la orientación de las aptitudes.

El desenvolvimiento de las actividades manuales, artísticas, económicas, comerciales, etc., exige una preparación más intensa de los jóvenes, sobre todo desde el punto de vista profesional. La escuela primaria no puede dar esta preparación; tampoco puede darla la escuela superior, porque ella tiene finalidades diferentes: dar la iniciación en la preparación científica, que se intensificará luego en los institutos de enseñanza secundaria. La escuela media aparece aquí como una necesidad indispensable entre las dos: ella completará la instrucción general, y cultivando las diversas aptitudes de los alumnos, tratará de brindarles la posibilidad de trabajar con éxito en la vida.

Los cursos de la escuela media duran seis años. Ella contribuye esencialmente a la educación social de los jóvenes, y la influencia que puede ejercer sobre ellos es más grande que la que puede realizar la escuela primaria, porque es más reducido el número de alumnos y es mayor el tiempo de aprendizaje. El plan de estudios de las escuelas medias responde a las exigencias particulares del medio en que cada uno debe actuar.

Las antiguas escuelas de continuación han sido transformadas en escuelas profesionales.

LO QUE ERAN LAS ESCUELAS NORMALES  
Y CAUSAS QUE DETERMINARON  
SU REFORMA

Las Escuelas Normales (*Lehrerbildungs* o *Lehrerseminar*) estaban organizadas en Alemania, respondiendo a la fórmula general de los demás países, totalmente separadas de las demás instituciones de cultura.

A ellas se ingresaba a los 13 ó a los 14 años; sus cursos duraban cuatro o seis años (según las localidades), y sus programas eran vulgares y limitadísimos. Durante los 150 años de existencia, estas Escuelas Normales llegaron a su máximo de perfeccionamiento; pero a los principios de este siglo, las opiniones eran casi unánimes en el sentido de que había que reformarlas

o suplantadas por otras instituciones más de acuerdo con la nueva época. Sin embargo, se dice de ellas que terminaron su vida con todo honor.

Contra este viejo régimen se hacían argumentos de todo orden: que los problemas psicológicos y pedagógicos eran demasiado difíciles para jóvenes de 17 ó de 18 años; que ofrecían el gran defecto de que los estudiantes hacían la elección de su carrera a los 13 ó a los 14 años, y que, en general, eran los padres los que la realizaban, siendo después demasiado tarde para renunciar a ella; que ocupaba una plaza aislada en el círculo de las demás escuelas superiores, quedando, por lo tanto, demasiado lejos de las influencias de éstas; que este aislamiento perjudicaba la posición social de los maestros; que su plan de estudios era sobrecargado, y ofrecía el peligro de cortar la cultura en pequeños trozos, etc.

Antes de la guerra se discutía ya el problema de la reforma, y los primeros proyectos tendientes a este fin datan de esta época. Las ideas centrales de estos proyectos eran las siguientes:

1.<sup>a</sup> Separar la instrucción general de la profesional, que en las Escuelas Normales se daban juntas.

2.<sup>a</sup> Librar a la Escuela Normal del aislamiento en que ella vivía entre el gran círculo de la vida científica de toda la nación.

La primera tentativa de reforma para separar la preparación general de la profesional se hizo en Berlín en 1881. En Breslau, el Dr. Rein presentó el proyecto de que los estudiantes maestros realizaran su preparación general en los liceos de enseñanza secundaria, y que la Escuela Normal se transformara en una escuela exclusivamente profesional de grado superior.

En 1908, el personal enseñante de Sajonia pidió que la duración de los estudios normales se extendiera a siete años, destinándose los dos últimos para la preparación profesional. El Director de la Escuela Normal, Dr. Seyfret, aceptó esta reforma con carácter provisorio, pues él era

partidario de que la preparación profesional la diera la Universidad.

El Cuerpo de profesores de Prusia declaró en la Conferencia de Königsberg, en 1904, que la Universidad es la única institución que debe formar el personal enseñante de las escuelas primarias, y que no debe ser sustituida por ninguna otra.

En Hamburgo llegó a aprobarse el proyecto por el cual se transformaba la Escuela Normal en una escuela superior de cinco años de estudio, y se establecía que la preparación profesional de los maestros se realizaría en la Universidad en cursos de dos años. La guerra impidió la realización de esta reforma.

La post-guerra hizo sentir la necesidad de dar una educación más intensa a las masas populares, y como consecuencia, elevar la preparación de los maestros.

La transformación democrática exigió una extensión de la cultura, y la complicación de los problemas económicos, una mayor preparación de los obreros. El fin de la escuela de nuestros días no debe ser sólo el de combatir el analfabetismo y de dar simples nociones científicas, sino realizar una función más completa: la elevación general de la cultura y los grandes cambios de la vida social, económica, moral y política reclaman exigencias más altas a la escuela de hoy. De aquí la necesidad de ir a una escuela moderna. ¿Y cuál es la concepción de la escuela moderna en Alemania? Veamos.

La escuela moderna debe dar lugar a educar al niño en una vida en común, pero desarrollando su talento individual. Su vida personal debe ser lo esencial. El escolar debe vivir por su fuerza individual, pero sintiendo el contacto con la comunidad. La escuela moderna debe encontrar sistemáticamente las verdaderas capacidades del niño, intensificándolas y orientándolas en el trabajo a que está predestinado, para que viva bien y feliz dentro de la familia, en su oficio y en la sociedad. La escuela moderna debe desarrollar la vocación del niño en toda su riqueza, liberarlo de toda influencia malsana, tender a darle toda su energía creadora. El niño debe conservar

en la escuela sus propias ideas, sus propias fuerzas, sus invenciones. Debe entrar libre y salir libre, y la vida libre del niño debe resultar de los trabajos que realice él mismo. La escuela debe formar personas activas y no pasivas.

Una escuela moderna así concebida necesita maestros modernos formados en instituciones modernas.

En el problema de la formación de maestros existe todo un problema de cultura. Los maestros deben conocer los intereses del Estado. Si se quiere que un maestro esté a la altura de su función, es necesario darle una preparación filosófica profunda de la vida, dentro y fuera de su profesión. El espíritu científico, ético social y social práctico son las condiciones esenciales que deben exigirse a un futuro maestro. No tiene por qué ser un especialista en cada materia. Hay que hacer una diferencia entre el pedagogo y el profesor especializado. El pedagogo que conoce la psicología del niño y los métodos de enseñanza es el que se necesita en la escuela primaria.

El 24 de febrero de 1923, el partido popular, el demócrata y el social demócrata exigieron que la preparación general de los maestros fuera elevada hasta la Universidad y que la parte profesional se hiciera en Institutos especiales, llamados *Academias Pedagógicas*, de carácter universitario. El 11 de mayo, las Cámaras resolvieron votar la nueva ley.

#### ORGANIZACIÓN Y FINES DE LAS ACADEMIAS PEDAGÓGICAS

La organización no es exactamente la misma en todas partes. Hay Academias que dependen de la Universidad (Turingia, Hamburgo, etc.), y otras que están separadas de la Universidad (Bonn, Kiel, Elbing, etc.); pero todas tienen el carácter de Institutos Superiores.

Para ingresar en las Academias Pedagógicas se exige haber cursado los estudios secundarios (nueve años) y es obligatorio rendir un examen de música y canto y de trabajos manuales.

La duración de los cursos de las Acade-

mias oscila entre cuatro y seis semestres (según las regiones), durante los cuales se completa la preparación general de algunas materias y se realiza fundamentalmente la formación profesional del maestro. La Pedagogía y todas sus relaciones constituyen el nudo central del plan de estudios.

Las Academias Pedagógicas responden a los siguientes fines:

1.º Deben ser instituciones donde la Pedagogía se enseñe mejor que en ninguna otra.

2.º Familiarizar a los alumnos con la educación. Enseñarles la importancia, el contenido y la evolución histórica de la educación en relación con la patria y la vida del pueblo. Enseñar el camino que deba seguirse para llegar a la posesión de la cultura.

3.º Hacer conocer la naturaleza, cultura y costumbres de su pueblo.

4.º Formar un personal de maestros que esté al servicio de la comunidad.

5.º Crear en los alumnos el hábito por las investigaciones científicas y de instruirse por sí mismos. Aprender menos materias y realizar más trabajo personal, para desarrollar las aptitudes y darles el dominio del método. La Academia Pedagógica debe ser una comunidad de trabajo.

6.º Dar un gran impulso a la instrucción técnica y artística, y, sobre todo, a la cultura física, música y dibujo.

7.º El maestro debe ser un instructor del pueblo y un elevador de la cultura del pueblo. El trabajo intelectual debe ser despertado, avivado, y el sentido de la cultura, bien seleccionado. El maestro debe recibir una educación espiritual distinta de la que reciben los eruditos.

8.º Formar a los maestros en el contacto de la vida para que comprendan los intereses del hombre contemporáneo. Inculcarles un gran amor por los niños. Darles el don de comunicar sus sentimientos, el don de elevar y desarrollar la capacidad de los niños. La Academia no debe formar *enciclopedias*, sino hombres que tengan el *sentido* de educar; maestros artistas en la formación de los otros.

## EL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios es nuevo. Veamos el que sigue—de carácter general—, para ser desarrollado en cuatro semestres:

I. *Conferencias y ejercicios científicos.*

Primer semestre: Introducción a la Filosofía. La Fisiología y Anatomía, Psicología. Ejercicios psicológicos. Pedagogía sistemática: Ejercicios generales sobre la instrucción y la educación. La Geografía regional. Fauna y flora del país. Estudio de las costumbres del pueblo. La vida del Estado y de la Sociedad. Religiones.

Segundo semestre: Introducción a la Filosofía. Psicología. Ejercicios psicológicos. Historia de la Pedagogía. Ejercicios sobre la Historia de la Pedagogía. Educación de la conversación. Estudio de los métodos de enseñanza de las siguientes materias: Religión, Alemán, Historia, Educación Cívica, Cálculo, Geometría, Geografía, Ciencias naturales.

Tercer semestre: Psicología. Ejercicios psicológicos. Historia de la Pedagogía. Ejercicios sobre la Historia de la Pedagogía. Estudio de los métodos de enseñanza de las siguientes materias: Religión, Alemán, Música, Dibujo, Gimnasia, Trabajos de costura.

Cuarto semestre: Higiene escolar. Ciencias de la educación. Pedagogía social práctica. Ejercicios sobre Pedagogía social.

II. *Educación técnica y artística.*

Primer semestre: Dibujo sobre el pizarro. Música. Gimnasia. Trabajos manuales a la aguja.

Segundo semestre: Dibujo. Música. Gimnasia. Trabajos manuales.

Tercer semestre: Música. Gimnasia.

Cuarto semestre: Música. Gimnasia. Trabajos manuales.

III. *Trabajo profesional práctico.*

Primer semestre: Introducción al trabajo profesional práctico por el estudio del desarrollo de la educación.

Segundo semestre: Visitas a las escuelas con el fin de estudiar los métodos de enseñanza.

Tercer semestre: Visitas a las escuelas. Ensayos de enseñanza. Conferencias.

Cuarto semestre: Visitas a las escuelas. Ensayos de enseñanza. Conferencias.

LAS ACADEMIAS PEDAGÓGICAS  
EN DIVERSAS PARTES DE ALEMANIA

Las primeras Academias Pedagógicas fueron establecidas en Turingia, después en Sajonia, Hamburgo y Prusia. Actualmente están generalizadas en toda Alemania, menos en Baviera y en Wurtemberg. En Baviera están por establecerse. En efecto: la Escuela Normal de Pasing (Munich) será trasformada en una Escuela superior con cursos de seis años, y en ella se dará la preparación general de los futuros maestros; la parte profesional se realizará en una Academia Pedagógica con cursos de cuatro semestres. En Baviera se instalarán cuatro Academias.

En Turingia, las Academias Pedagógicas dependen de la Universidad. Los cursos duran tres años (seis semestres) y un año destinado a trabajos prácticos de la enseñanza.

Veamos cómo está concebido el plan de estudios de la Academia Pedagógica de la Universidad de Jena.

I. *Ciencias de la educación.*

Primer semestre: Historia de la Pedagogía. Pedagogía general. Ejercicios.

Segundo semestre: Pedagogía general. Pedagogía particular. Práctica de la enseñanza. Ejercicios.

Tercer semestre: Pedagogía general. Práctica escolar. Ejercicios.

Cuarto semestre: Doce semanas dedicadas a los escolares. Ciencias de la educación y de la instrucción. Práctica escolar. Ejercicios.

Quinto semestre: Ayuda de los escolares. Ejercicios.

Sexto semestre: Enseñanza de los adultos. Ejercicios.

## II. *Psicología.*

Primer semestre: Psicología general. Estudio de los elementos psicológicos.

Segundo semestre: Psicología del niño y del adolescente.

Tercer semestre: Psicología del niño y del adolescente.

Cuarto semestre: Psicología pedagógica.

Quinto semestre: Psicopatología.

Sexto semestre: Ejercicios psicológicos.

## III. *Filosofía.*

Primer semestre: Introducción a la Filosofía. Ejercicios y conferencias.

Segundo semestre: Ejercicios y conferencias.

Tercer semestre: Historia de la Filosofía.

Cuarto semestre: Ética. Ejercicios y conferencias.

Quinto semestre: Ejercicios.

Sexto semestre: Ejercicios.

## IV. *Estudio profesional.*

Primer semestre: Cuatro horas (semanales).

Segundo semestre: Cuatro horas.

Tercer semestre: Cuatro horas.

Cuarto semestre: Dos horas.

Quinto semestre: Dos horas.

Sexto semestre: Dos horas.

## V. *Cursos didácticos.*

a) Metodología general: (dos horas semanales todos los semestres).

b) Ciencias auxiliares:

Primer semestre: Estudio de las ciencias de la educación.

Segundo, tercero y cuarto semestres: Estudio de las ciencias de la educación.

Quinto semestre: Los derechos del niño y del adolescente. Cuidado de la salud.

Sexto semestre: Higiene escolar. Primeros auxilios a los enfermos.

c) La disciplina: (dos horas semanales durante todos los semestres).

d) Enseñanza técnica y artística: Música, Dibujo, Gimnasia (durante los seis semestres).

La educación práctica de la enseñanza se realiza por ensayos pedagógicos y psicológicos de todo orden; por la práctica escolar durante tres semestres en toda clase de escuelas. Cada alumno asistirá, como *mínimum*, a 64 lecciones prácticas, y tiene la obligación de resumir por escrito cada una de sus jornadas de trabajo escolar.

\* \* \*

Sajonia presenta el tipo uniforme de Academias ligadas a la Universidad.

En Leipzig, toda la Universidad toma parte en la formación del maestro. En efecto: el estudiante completa su preparación general asistiendo a algunos cursos de las diversas Facultades superiores: a la Facultad de Derecho, para seguir cursos de Economía Política, Sociología, etc.; a la Facultad de Medicina, para la Antropología, Patología e Higiene; para realizar los estudios psicopatológicos del niño se le lleva a las clínicas de psiquiatría infantil, para habituarlo a observar las anomalías de los niños enfermos, etc.

La parte de especialización profesional se realiza en una Academia pedagógica estrechamente ligada a la Universidad, en cursos de cuatro semestres.

En Dresde, los maestros son formados en una Escuela Técnica Superior, la cual desarrolla su plan de estudios en cursos de seis semestres. Esta Escuela depende de la Universidad, y para ingresar a ella se exige el Bachillerato.

La Escuela Técnica Superior de Dresde desarrolla el siguiente plan de estudios.

Primer semestre. Verano:

1. Estudio general de la cultura filosófica.
2. Historia de la Filosofía.
3. Anatomía.
4. La higiene individual.
5. Introducción a las ciencias sociales.
6. Las ciencias generales de la instrucción y de la educación.
7. Metodología especial relacionada con la escuela básica elemental y el conocimiento de la Patria.

8. Ejercicios relacionados con la Metodología especial.

9. Ejercicios preparatorios de enseñanza (a elección): Religión, Alemán, Historia patria, Biología o Francés.

10. Ejercicios de aplicación sobre los niños.

11. Estudio especializado de una materia científica, técnica o artística (a elección).

Segundo semestre. Invierno:

1. Ética. Filosofía del Derecho y del Estado.

2. La Higiene general, social y sexual.

3. Psicología general y ejercicios de aplicación.

4. Anatomía.

5. Historia de la Literatura alemana. Ejercicios y conferencias.

6. Metodología general.

7. Metodología especial: la forma, el contenido, el trabajo escolar.

8. Ejercicios sobre la Metodología especial.

9. Ejercicios preparatorios de enseñanza (a elección): Religión, Geografía, Alemán, Historia patria, Biología, Física o inglés.

10. Ejercicios prácticos de enseñanza.

11. Estudio especializado de una materia científica, técnica o artística (a elección).

Tercer semestre. Verano:

1. Historia de la Filosofía.

2. Lógica. El problema del Conocimiento. Ejercicios.

3. Historia de la educación.

4. Estudios sobre la herencia.

5. Ejercicios sobre la sociología.

6. Historia de la Literatura alemana. Ejercicios y conferencias.

7. Metodología general.

8. Ejercicios sobre la Metodología general.

9. Metodología especial relacionada con la enseñanza de la Biología y de la educación física.

10. Ejercicios sobre la Metodología especial.

11. Ejercicios preparatorios de enseñanza (a elección): Historia, Geografía,

Historia patria, Biología, Física, Química, Cálculo.

12. Ejercicios prácticos de enseñanza.

13. Estudio especializado de una materia, a elección.

Cuarto semestre. Invierno:

1. Estudio general de la filosofía de la educación.

2. Psicología comparativa. Ejercicios.

3. Estudio elemental de las ciencias del Derecho.

4. Conversación jurídica (comentarios).

5. Historia de la Literatura alemana. Ejercicios y conferencias.

6. Metodología general.

7. Ejercicios sobre la Metodología general.

8. Metodología especial relacionada con la enseñanza del Lenguaje, Religión, Biología y Música.

9. Ejercicios sobre la Metodología especial.

10. Ejercicios preparatorios de enseñanza como en el primer semestre.

11. Estudio especializado de una materia, a elección.

Quinto semestre. Verano:

1. Ética. Filosofía del Derecho y del Estado. Ejercicios.

2. Historia de la Filosofía.

3. Ejercicios sobre la herencia.

4. Ejercicios sobre la Lengua materna.

5. Metodología general.

6. Ejercicios sobre la Metodología general.

7. La Legislación escolar.

8. Metodología especial relacionada con la enseñanza de la Historia, la Geografía y el Dibujo.

9. Ejercicios sobre la Metodología especial.

10. Ejercicios prácticos de enseñanza.

11. Ejercicios prácticos de enseñanza.

12. Estudio especializado de una materia, a elección.

Sexto semestre. Invierno:

1. La Filosofía de la Historia. Ejercicios.

2. Historia de las ideas de la educación.

3. Psicología pedagógica.

4. Estética.
5. Psicopatología.
6. Estudio y orientación de la educación en Sajonia.
7. Ejercicios metodológicos.
8. Ejercicios preparatorios como en el tercer semestre.
9. Ejercicios prácticos de enseñanza.
10. Elección de una materia.

En *Hamburgo* se estableció el nuevo régimen a fines de 1926, creándose las Academias Pedagógicas dependientes de la Universidad. El plan de estudios se desarrolla en seis semestres. Igual que en *Dresde*, aquí también se obliga a los estudiantes a especializarse en una materia científica o artística. Para ingresar en la Academia se exige el bachillerato.

La *Prusia* transformó sus Escuelas Normales después de Turingia y Sajonia, creando cuatro Academias Pedagógicas: Bonn, Kiel, Elbing y Frankfort (1926 las tres primeras y 1927 la última).

Las Academias Pedagógicas de Prusia no ofrecen el mismo carácter de las que hemos estudiado hasta ahora, pues están separadas de la Universidad. En Prusia se ha tenido el temor de que la Universidad no realice eficazmente la formación práctica del maestro. En la Universidad—se dice—, los profesores especializados no piensan en la formación de los maestros: no tienen más ideal que el de la ciencia que enseñan. Además, parece que las Universidades prusianas han tratado siempre la Pedagogía desde un punto de vista muy teórico, sin llegar a comprender que es esencialmente una técnica.

Las Academias Pedagógicas de Prusia tienen el carácter de escuelas superiores, pero no reproducen la organización de ninguna Facultad, ni tampoco tienen relaciones con ellas, sino que siguen su camino aparte.

Para ingresar en estas Academias se exige también haber cursado los nueve años de enseñanza secundaria, es decir, el bachillerato. Sus cursos duran cuatro semestres. El plan de estudios que desarrollan estas Academias es más o menos uniforme. Veamos el de la Academia Pedagógica de Bonn.

## PRIMER SEMESTRE

### I. CONFERENCIAS Y EJERCICIOS OBLIGATORIOS.

Introducción a la Filosofía, dos horas semanales.

Fisiología y Anatomía, una ídem íd.

Psicología, dos ídem íd.

Ejercicios sobre la Psicología, una ídem ídem.

Pedagogía sistemática, tres ídem íd.

Ejercicios generales sobre la Metodología, una ídem íd.

Religión, dos ídem íd.

Geografía nacional y excursiones, una ídem íd.

Sociología nacional, una ídem íd.

Introducción a las ciencias del Estado y de la sociedad. Las costumbres del pueblo, dos ídem íd.

### II. INSTRUCCIÓN TÉCNICA Y ARTÍSTICA.

Dibujo sobre el pizarrón, una hora semanal.

Música, cinco ídem íd.

Gimnasia, tres ídem íd.

Trabajos manuales, una ídem íd.

### III. EJERCICIOS PRÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA.

Dos horas semanales de visita a las escuelas primarias y una hora de conferencias.

## SEGUNDO SEMESTRE

### I. CONFERENCIAS Y EJERCICIOS OBLIGATORIOS.

Introducción a la Filosofía, dos horas semanales.

Psicología, dos ídem íd.

Ejercicios psicológicos, una ídem íd.

Historia de la Pedagogía, dos ídem ídem.

Ejercicios sobre la Historia de la Pedagogía, dos ídem íd.

Enseñanza del lenguaje, una ídem íd.

Metodología especial relacionada con la enseñanza de las siguientes materias: Religión (dos horas), alemán (una hora), Historia y educación cívica (dos horas), Geo-

graffa (una hora), Cálculo (dos horas), Historia Natural (dos horas).

## II. EDUCACIÓN TÉCNICA Y ARTÍSTICA.

Dibujo, una hora semanal.  
Música, cinco ídem íd.  
Gimnasia, tres ídem íd.  
Trabajos manuales, una ídem íd.

### III. EJERCICIOS PRÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA.

Dos horas semanales de visitas a las escuelas y desarrollo de ejercicios prácticos.

## TERCER SEMESTRE

### I. CONFERENCIAS Y EJERCICIOS OBLIGATORIOS.

Psicología, dos horas semanales.  
Ejercicios psicológicos, una ídem semanal.  
Pedagogía sistemática, tres horas semanales.  
Ejercicios sobre la Metodología general, una hora semanal.  
La enseñanza del lenguaje, una hora ídem.  
Metodología especial relacionada con la enseñanza de las siguientes materias: Religión (dos horas), Lenguaje y enseñanza general (dos horas), Geografía (una hora), Dibujo (una hora), Música (una hora), Gimnasia (una hora).

## II. EDUCACIÓN TÉCNICA Y ARTÍSTICA.

Música, cinco horas semanales.  
Gimnasia, tres horas ídem.

### III. EJERCICIOS PRÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA.

Ocho horas semanales de visitas a las escuelas y de ensayos prácticos de enseñanza.

### IV. EJERCICIOS Y CONFERENCIAS NO OBLIGATORIOS.

Ejercicios comparativos entre la Constitución alemana y la Suiza, una hora durante ocho días.

Los sistemas de colonización, una hora durante 14 días.

Ejercicios sobre Leibnitz, dos horas durante 14 días.

El problema de la inmortalidad del alma, una hora durante ocho días.

Ejercicios sobre la memoria, dos horas durante 14 días.

Literatura moderna sobre Beethoven, una hora durante 14 días.

Métodos sobre la enseñanza del cálculo, dos horas durante ocho días.

Dibujo y Pintura, dos horas durante 14 días.

Ejercicios de dibujo sobre el pizarrón, una hora durante ocho días.

Visitas de observación a los monumentos históricos del Rin, dos horas durante 14 días.

Excursiones para estudiar la vegetación de la Rhenania y los factores que la determinan, dos horas durante 14 días.

Las enfermedades de las plantas. Ejercicios microscópicos, dos horas durante 14 días.

Ética profesional y psicología del maestro, una hora durante 14 días.

La bella literatura como medio de educación, dos horas durante 14 días.

Ejercicios sobre la explicación y desarrollo de los textos bíblicos, dos horas durante 14 días.

## CUARTO SEMESTRE

### I. CONFERENCIAS Y EJERCICIOS OBLIGATORIOS.

Higiene escolar, dos horas semanales.  
Pedagogía general, una hora semanal.  
Ejercicios sobre la Pedagogía general, una hora ídem.  
La Pedagogía social práctica, dos horas semanales.

Ejercicios sobre la Pedagogía social práctica, una hora ídem.

## II. EDUCACIÓN TÉCNICA Y ARTÍSTICA.

Música, cinco horas semanales.  
Gimnasia, tres horas ídem.  
Trabajos manuales, una hora semanal.

### III. EJERCICIOS PRÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA.

Ocho horas semanales de visitas a las escuelas.

Ensayos de enseñanza, Conversaciones.

### IV. CONFERENCIAS Y EJERCICIOS NO OBLIGATORIOS.

Primera enseñanza de la Historia patria, una hora durante ocho días.

Historia de la caridad cristiana, una hora durante ocho días.

Las verdades cristianas, una hora durante ocho días.

Examen de la inteligencia de los niños, una hora durante 14 días.

Las cuestiones esenciales de la Psicología moderna, una hora durante 14 días.

Las sinfonías de Beethoven, una hora durante ocho días.

La enseñanza antigua y moderna del cálculo, una hora durante ocho días.

La geometría elemental del pasado y la de los tiempos modernos, como reforma de la enseñanza del espacio, una hora durante ocho días.

Dibujo y pintura, dos horas durante ocho días.

Ejercicios de dibujo sobre el pizarrón, una hora durante ocho días.

Excursiones para estudiar las bellezas naturales, dos horas durante 14 días.

Las cuestiones esenciales de la Biología moderna, con ejercicios microscópicos, dos horas durante 14 días.

Ejercicios sobre la Pedagogía extranjera, dos horas durante 14 días.

Estudios prácticos sobre el medio y el clima y nociones especiales sobre las regiones alejadas, una hora durante ocho días.

Estudio geográfico de las regiones europeas habitadas por alemanes, una hora durante 14 días.

\* \* \*

Como vemos, la Prusia renuncia a seguir el plan de las academias de Turingia,

Sajonia y Hamburgo en la parte que se relaciona con la especialización de una materia de enseñanza.

## LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

por Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

### I

Invitado amablemente por la «Secretaría de la Sociedad de Naciones» para presenciar la reunión de su «Consejo» y la sesión anual de su «Asamblea», en el pasado mes de setiembre, en Ginebra, no pude rehuir la honrosa invitación que recibía, precisamente en mi calidad de educador, por el deseo, cada vez más vivo, que siente la Sociedad de poner en contacto con su labor y con su espíritu a los hombres que más o menos pueden influir en la educación de las nuevas generaciones de sus países respectivos. Nada ofrece y nada pide la Sociedad a estos invitados. Cree la Secretaría, con su fe entusiasta, que basta provocar el contacto para que brote la llama cordial en el espíritu de los educadores conscientes de sus responsabilidades ante el futuro, y para que se sientan inquebrantablemente solidarios de la labor que la Sociedad de Naciones realiza.

Y no preocupa a la Sociedad que el visitante adopte una actitud crítica. Sabe que no puede surgir del pensamiento abstracto un órgano ideal y perfecto que realice una función compleja de la vida; que, en la realidad viva, se han de plasmar realmente el órgano y la función. La función era aspiración siempre latente en la humanidad, y que continuamente afloraba en sus espíritus más nobles y más puros; faltaba crear el órgano, y ya está creado. Obra de todos tiene que ser su desarrollo, consolidación y perfeccionamiento.

Lo que no se concibe ante esta labor, lo que más sorprendería al grupo benemérito de españoles que forman parte de la Secretaría, y entre ellos nuestro José Pla,

espíritu recio, formado de rectitud, de entusiasmo y sentido comprensivo y claro, es que su generoso ardimiento no contagiara a los demás espíritus, y que permanecieran éstos inertes y pasivos y ausentes de su deber histórico.

Pero no se consuelen los espíritus fiscalizadores creyendo cumplida su misión con sólo adoptar una actitud pesimista general respecto de la eficacia de la Sociedad de Naciones o después de hacer algún que otro reparo a su funcionamiento. En todo caso, no sería ahí donde acabase, sino donde comenzase su deber reformista, y éste no tendría que cumplirlo en la Sociedad de Naciones, sino en las naciones que la forman, y especialmente en su propia nación, que es donde su acción purificadora puede tener más eficacia. La Sociedad es una resultante, una creación, más que de las naciones, de los Estados que la forman. Su espíritu y su realidad no pueden ser superiores al espíritu y a las realidades de esos Estados, pero sí puede afirmarse que está inspirada en lo mejor de ese espíritu y de esas realidades. Porque, en su proyección internacional, los espíritus nacionales no se borran ni atenúan, antes, por el contrario, ganan claridad y coherencia, pero se purifican, se contrastan y condicionan, y en el crisol de lo internacional surge un nuevo espíritu internacional, rico y henchido de realidades nacionales, que, lejos de oponerse, se estimulan y perfeccionan.

Este espíritu internacional que se respira en Ginebra, y que forzosamente ha de robustecer cada día la colaboración pública de las Naciones en la obra de la paz, es preciso cultivarlo y depurarlo en cada país, y no con el vago y generoso anhelo, ni con el ingenuo y romántico internacionalismo característico de la pre guerra, sino con prácticas y eficaces realizaciones, creando lazos, colaboraciones, realidades e instituciones internacionales, afirmando en el espíritu nacional lo que hay en él de positivo y constructor, y depurándolo de lo que haya de negativo y exclusivista, y, por último, tratando con verdadero espíritu internacional los pro-

blemas internacionales o el aspecto internacional que ofrezcan los problemas nacionales, es decir, los problemas que no nacen y mueren de fronteras para adentro, sino que tienen sus raíces y envían su ramaje de fronteras para afuera.

¿Pertenece la educación a este orden de problemas? Porque ésta es, a nuestro juicio, la pregunta esencial que debe hacerse el educador. Pero, en realidad, hay aquí dos cuestiones distintas, aunque parezcan conexas, que procuraremos deslindar para mayor claridad. 1.<sup>a</sup> ¿Es realmente la educación un problema internacional que deba afrontar la Sociedad de Naciones para ofrecer su solución al magisterio de las diversas naciones? 2.<sup>a</sup> ¿Debe el maestro educar al niño para la paz y hacer de esta educación y de esta enseñanza una preocupación especial?

I. «La educación internacional». Cuando se lee detenidamente el Tratado de Versalles, y sobre todo el preámbulo de la parte XIII, consagrada al obrero y al trabajo, sorprende vivamente que no haya otra parte consagrada al niño y a la educación.

«No recitaré, dice A. Thomas en la sugestiva conferencia «Educación, trabajo y paz», una vez más el preámbulo de la parte XIII del Tratado de Paz..., pero sí quiero recordaros el fin de la Oficina Internacional del Trabajo, que consiste en proteger la personalidad humana contra los excesos del industrialismo moderno, permitir el desarrollo de toda inteligencia humana, dar a cada individuo, a cada persona humana, la conciencia de su humanidad y la posibilidad de vivir.

Junto a esta «Oficina Internacional del Trabajo», ¿no se nota aquí la ausencia —hay ausencias tan expresivas y sugestivas como la presencia— de la «Oficina Internacional de la Educación»? Las causas de esta ausencia han interesado siempre nuestra curiosidad. Teníamos entendido que Hymans, el representante belga en la Conferencia de Versalles, había presentado un proyecto sobre educación, que fue íntegramente rechazado; sabíamos que Leon Bourgeois había ofrecido igualmente,

más tarde, al crearse la Comisión de «Cooperación intelectual», un proyecto respecto de ella, mucho más amplio que el realizado, y que tendía realmente a la creación de algo equivalente a la Oficina Internacional de la Educación. ¿Con qué resistencias se tropezaba?

W. Martín, el distinguido escritor internacionalista del *Journal de Genève*, uno de los hombres más conocedores de las intimidades de la Sociedad de Naciones, escribía en una ocasión: «La Sociedad de Naciones no debe intervenir «directamente» en el dominio de la educación. Esta es una de las condiciones esenciales que la Sociedad se ha impuesto cuando ha comenzado a ocuparse de la cooperación intelectual. No se traiciona ningún secreto diciendo que una actividad semejante tropezaría con resistencias de orden diverso, y que hubiera podido suscitar fácilmente contra la Sociedad de Naciones el sentimiento católico». Pero, fuera incluso de los medios católicos, ¿no se hubiera visto sin inquietud un poder internacional intervenir en el dominio tan delicado y de importancia nacional tan profunda como el de la formación de la juventud?

«Se ha atribuido a un Estado — Alemania, y tampoco creemos nosotros traicionar ningún secreto al decirlo—, miembro de la Sociedad de Naciones, la intención de ofrecer a ésta un instituto de educación. No creemos que este proyecto pueda ser serio, porque tropezaría, ciertamente, en el seno de la Comisión de cooperación intelectual y de la Asamblea con resistencias invencibles.»

Confesamos que esa resistencia de los elementos católicos, de la Comisión de Cooperación intelectual, y, en general, de la Sociedad de Naciones, nos parece perfectamente justificada. El problema de la educación tiene un aspecto nacional sumamente delicado, en efecto, y un aspecto internacional que no puede afrontar la Sociedad de Naciones mientras no lo encuentre claramente definido y deslindado.

El contenido de la «Carta del Trabajo» estaba ya elaborado por las actuaciones obrera y patronal—entre las que había ya

un comienzo de acuerdo—por los trabajos sociales y economistas y por la acción diligente de los Gobiernos. La Oficina Internacional del Trabajo no tenía ya más misión que la de estructurar y organizar este contenido, consolidar esos acuerdos y extenderlos a nuevos aspectos del trabajo, sobre una base científica objetiva y desapasionada, y a nuevos países un poco reacios en «ratificar» la aceptación de estos avances inevitables de los países más progresivos.

El contenido de la «Carta del Niño» o de la «Carta de la Educación» está aún por elaborar, no obstante los discretos avances ya logrados.

## II

### *El programa mínimo de la educación internacional.*

No podemos pretender aquí trazar este programa, ni siquiera de un modo esquemático. Sólo, sí, algunas sugerencias y orientaciones generales.

La primera de todas es fundamentalmente negativa. No pueden incorporarse a ese programa las cuestiones respecto de cuya solución discrepan los países de un modo esencial. La Sociedad de Naciones no es un nuevo Estado, sino una asociación contractual de los Estados soberanos. Por eso, sus decisiones tienen que adoptarse por unanimidad de los Estados representados.

Sólo un super-estado podría, en efecto, imponer una concepción pedagógica a los Estados súbditos. La exclusión comprende también implícitamente aquellos problemas respecto de los cuales están los países internamente divididos y trabajados. Es deber de estos países buscar su unidad espiritual, mediante la transacción y el compromiso, leal y sincero. Un ilustre maestro español deseaba ya para su patria una «concordia que afirmase los puntos comunes y más arraigados ya en el espíritu moderno y aplazase con temperamentos de prudencia los más controvertidos, remunerando «lealmente (con las naturales reservas de la conciencia personal, libre para

propagar otras doctrinas) a todo cuanto pueda contribuir a ahondar la división de los espíritus en vez de pacificarlos y reconciliarlos en la obra común de la educación nacional». Dentro de sus fronteras tiene cada país el deber de conquistar este grado de unificación y este plano de tolerancia, y esto no sólo por razones de la dignidad y el decoro de la soberanía nacional, sino también porque, tratándose de procesos íntimos del espíritu colectivo, sería vana toda presión exterior.

Junto con esta sugestión negativa o limitativa indicaremos algunas de carácter positivo, a modo de ejemplos. Escuchemos por lo pronto esta que nos ofrece A. Thomas, en la conferencia citada: «Hay reformas elementales que todos los partidos debieran llevar a cabo, y la necesidad de la educación, «la reforma de los 14 años», se ha colocado siempre en el primer plano. Como sabéis, actualmente en Francia no tenemos todavía más que la ley de los 13 años, o incluso cuando el niño obtiene su certificado de estudios, puede entrar a los 12 años en el trabajo industrial. Yo he sido en mi país lo que se llama delegado cantonal que ayuda a los maestros el día de exámenes. Conozco lo que son esas pobres composiciones francesas, esas pequeñas redacciones infantiles, de niñas y niños de 12 a 13 años. Yo sé cómo titubean en la lectura, y sé también que al cabo de muy pocos años, cuando están con el trabajo, cada vez les cuesta más esfuerzo leer de un modo corriente.

Si queremos trabajar por la obra de la paz desde su origen, es preciso conseguir que no salga de la escuela ningún niño sin saber leer corrientemente, como usted y como yo, ni sin poseer el pequeño bagaje escolar que es indispensable para caminar en la vida.

Desarrollemos, pues, en todas partes la regla de los 14 años. Hagamos ratificar, que a esto tenemos siempre que volver, los tres convenios sobre la edad mínima de admisión de los niños al trabajo industrial, al trabajo agrícola y al trabajo marítimo, y preparemos de este modo la obra de paz mediante una organización escolar univer-

sal, gracias a la cual todo ciudadano sea capaz de comprender, de leer y de expresarse.

¿Es esto todo?

Creo que haciendo esto no estamos aún más que en el punto de partida, y que es necesario en todos los países, no tan sólo desarrollar la educación post-escolar, sino llegar a asegurar a todos los trabajadores la posibilidad del contacto con la enseñanza superior.»

Veamos ahora otra sugestión, para la cual utilizaremos datos españoles.

El Dr. Calandre realizó durante algunos años una investigación escrupulosa entre los niños del Instituto Escuela (Madrid), obteniendo las cifras medias del peso y talla de estos alumnos, clasificados por edades, desde los seis a los 16 años. Tratóse del tipo medio y ejemplar de los hijos de nuestra burguesía acomodada, interesaba poner estos datos en relación con los referentes a los alumnos de nuestras escuelas públicas, aun cuando es de suponer que todavía haya un escolar más bajo en el desarrollo físico comparado, el de la infancia abandonada o semi-abandonada, que no va a la escuela, que vive del milagro, diario de la calle, disipando la herencia fisiológica ya pobre, en general, que recibiera.

Acudiendo a los datos recogidos sobre unos 5.000 niños y niñas de las escuelas públicas de Madrid por los Dres. Muñoz-yerro, Cirajas y Sáinz de los Terreros, y comparando estos datos con los del doctor Calandre, puede comprobarse que las diferencias de talla entre los niños de las escuelas públicas y los del Instituto-Escuela son tan acentuadas, que representa para aquéllos un retraso de dos años y aun de tres en los últimos períodos, justamente en la época en que el crecimiento rápido que precede y acompaña a la pubertad exige la más cuidadosa asistencia.

Lo interesante es que en otros países, Alemania, por ejemplo, no acusan tales diferencias, o las acusan en mucho menor grado. Esto obedece no tanto a que la vida popular se realice en condiciones más higiénicas como a que las condiciones de la

vida escolar son mucho más favorables. No sólo el local de la escuela alemana es sano, sino que la higiene del alumno está vigilada por el Cuerpo admirablemente organizado de los médicos escolares y atendida por las numerosas escuelas al aire libre, colonias escolares y sanatorios, cantina y ropero escolar, etc., etc.

Esta asistencia *circum* y post-escolar, ¿no debe considerarse como un deber de los Estados y un derecho correlativo de los niños, derivado de su derecho fundamental a que se le proporcionen cuantas condiciones sean precisas para su pleno desarrollo físico, moral e intelectual? Y ¿no es extraño que las internacionales obreras, tan conscientes y celosas de sus reivindicaciones y garantías, respecto del jornal y la jornada, no pongan un mayor ardimiento en la conquista de estas «reivindicaciones escolares», tan necesarias para la salud, para el desarrollo y para el porvenir de sus hijos? (1).

---

## ENCICLOPEDIA

---

### GENEALOGÍA MUSICAL DE LA TONADILLA ESCÉNICA por José Subirá.

Diffícil es fijar la genealogía musical de la tonadilla escénica. Tan difícil como fácil hacer atribuciones hipotéticas más o menos justas. Por eso mismo, al tratar esta cuestión, se han presentado conjeturas de variada índole. Hay quien estableció ascendencias remotas, y quien, por el contrario, señaló precedentes de origen más moderno. Hay quien consideró la tonadilla como una disminución de manifestaciones musicales anteriores, y hay quien, por el contrario, la consideró como una ampliación de otras manifestaciones musicales. Hay quien le adjudicó un abolengo absolutamente nacional y hay quien pensó en la posibilidad de que tuviera un origen extranjero. Lo mal conocida que está la tonadilla,

(1) Publicados en la hoja pedagógica de *El Día Gráfico*. Barcelona.

tanto en sus propias obras como en los antecedentes que determinaron la creación de este género de arte menor, justifica plenamente tal variedad de opiniones.

Según Mitjana, los entremeses cantados en Tordesillas el año 1422, con motivo de las fiestas celebradas en honor de Juan II —monarca, poeta y músico, por los tiempos en que brillaban personalidades tan ilustres como Juan de Mena, el Marqués de Villena y el de Santillana—, sirvieron de origen a las tonadillas, si bien los precedentes directos se hallan en los intermedios con música, escritos por Quiñones de Benavente y Gil Armesto de Castro. Existe, en efecto, una larga tradición musical dentro del teatro español, que aparece ricamente desenvuelta en las Eglogas de Juan del Encina y adquiere plenitud en las obras de Lope de Vega, Calderón y otros grandes escritores de nuestro Siglo de Oro literario.

La jácara, ya monológica, ya dialogada o entremesada, de la que ha dado numerosos ejemplos Cotarelo y Mori, tenía trozos de canto en el siglo xvii, y de ella, así como del entremés cantado del mismo siglo y primera mitad del siglo xviii, pudo derivar la tonadilla hacia la segunda mitad de este siglo último, en opinión de algunos autores.

Dice Soriano Fuertes que las zarzuelas escritas entre 1628 y 1659 por los más esclarecidos ingenios de la Corte y los compositores más distinguidos obtuvieron la protección de la Corte y llamaron la atención general, tanto por sus argumentos, tomados en su mayor parte de la Mitología, cuanto por su variada música, magníficas decoraciones, tramoyas y trajes; pero las zarzuelas se bastardearon al organizarse grandes fiestas líricodramáticas de mayores dimensiones y fastuosísimo aparato, y dando mayor sencillez a sus argumentos, degeneraron en tonadillas.

Como piezas sueltas que ornamentaban las funciones teatrales con música cantada, hallamos en la primera mitad del siglo xviii, si no antes, los «cuatros» y las «princesas». Distingúanse éstos de aquéllas por su carácter y su interpretación.

Los «cuatros» tenían un sello predominantemente polifónico o armónico; las «princesas» daban el triunfo a la tendencia melódica. En aquéllos podía verse el realce de lo técnico, y en éstas, el de lo popular. La ejecución vocal de los primeros correspondía, simultáneamente, a varias actrices; en la de los segundos intervenían varias también, pero sucesivamente. Mientras los «cuatros» presentaban un desarrollo unitario, las «princesas» estaban integradas por una sucesión de coplas sueltas, que no requerían unidad de asunto. Según el *Memorial Literario* (1787), las tonadillas—desde comienzos del siglo XVIII o desde antes quizás—eran un cuatro que antes de la comedia cantaban todas las mujeres, desde la graciosa abajo, vestidas de corte, y esta pieza se denominaba «tono» (recuérdese la sinonimia de «tono» y «tonada», así como la división en «tonos a lo divino» o piezas religiosas, y «tonos a lo humano» o piezas profanas). Tonadillas eran asimismo, según aquel *Memorial*, las coplas sueltas de cuatro versos, alegres, agudas, pero sin conexión entre sí, que al fin del segundo intermedio cantaban alternativamente todas las damas, entonándolo después al unísono para concluir, y estas composiciones se denominaban «bailes de bajo», porque acompañaban a las voces una guitarra y un violón. Dice la misma fuente documental que hacia 1749 se añadió a cada copla de cuatro versos otros cuatro versos a guisa de «estribillo», imitando algún sonsonete, y los autores que cultivaron tal innovación eran Corradini, Nebra, Ferreira y Antonio Guerrero; algunos actores cantaban por entonces las correspondientes coplas, acompañándose a la guitarra ellos mismos, como hizo José Molina (a) *Entramoro*.

Se ha indicado la posibilidad de que las tonadillas naciesen como imitación del ejemplo que suministraban los *intermezzi* italianos al separar los diversos actos de las óperas serias, puesto que la tonadilla escénica no es sino un intermedio musical de relativa extensión integrado por varios números, lo mismo que aquellos *intermezzi*. Y tal hipótesis no parece del todo

aventurada, si se piensa que, precisamente durante el decenio 1750-1760 (aquel en que apareció la tonadilla escénica), se representaron en el teatro del Buen Retiro varios *intermezzi*, a la vez que óperas dramáticas, todo ello en italiano, por supuesto, y bajo la dirección de Farinelli.

\*  
\*  
\*

Otra posibilidad, más lógica desde el punto de vista morfológico—aunque no creo que nadie la haya señalado ni insinuado siquiera—; es la de que la tonadilla escénica derivase de lo que, adoptando un vocabulario propio de la época, nos permitiremos denominar «tonadilla a lo divino». Porque en la primera mitad del siglo XVIII se escribieron tonadillas para ser cantadas solemnemente en los templos, como ornamento de «villancicos». Las hallamos, efectivamente, con un carácter específico y contribuyendo—como parte integrante de un todo—a constituir una obra literariomusical de mayores vuelos, entre 1742 y 1747, es decir, algunos años antes de que se instaurase la «tonadilla escénica». Cantáronse las referidas producciones en el Pilar de Zaragoza, con música del Racionero y Maestro de Capilla de dicha iglesia, D. Luis Serra, y letra anónima. Poseo un ejemplar de los correspondientes textos literarios, que se imprimieron a la sazón en aquella ciudad, pero desconozco los manuscritos musicales e ignoro si se conservan aún.

Medio siglo antes ya se había cantado un «Villancico para la Noche de Navidad en la Iglesia Mayor», escrito por el poeta D. José Ortí y Moles, con música de autor desconocido. Esta composición del año de 1685 figura en la colección manuscrita de las poesías religiosas hechas por el referido autor y legada por Barbieri a la Biblioteca Nacional. Consta de «Introducción» y de «Estribillo», que anuncia con elogio la «tonadilla» inmediata, y de una extensa «Tonadilla».

Los «villancicos» de Serra tienen varios números, cuya rotulación respectiva informa sobre el propósito que al autor anima-

ba cuando los compuso. Vemos allí, en efecto, las palabras «introducción», «estribillo», «cantada a solo», «cantada a dúo», «coplas», «liras» y «pastorela». Hay trozos en «recitado» que alternan con los de canto. Asimismo alternan los coros con los solistas. Las «cantadas» se caracterizan por la coexistencia de «recitados» y «arias» o «áreas». Las «coplas» ofrecen una sucesión de aspectos relacionados con el asunto principal. Los «estribillos» exponen indistintamente diversos rasgos con el concurso de variados elementos vocales, pues hay en ellos recitados, arias, tonadillas, a cuatros y coros unidos o divididos. Todo ello revela un doble influjo, pues lo nacional, con su entronque en las manifestaciones populares de nuestro país, se aliaba a lo extranjero, que procedía, como es natural, de la ópera italiana.

La palabra «tonadilla» aparece con dos significaciones en esos villancicos del maestro Serra. O constituye un número más en la sucesión de los que formaban la composición, o sirve de título a la composición íntegra. Pasa con ello, en suma, algo semejante a lo que hubo de suceder bien pronto con la tonadilla escénica, sobre cuyos límites y extensión habían de formularse en el mismo tablado juicios contradictorios. Cuando la «tonadilla» tiene aquella significación restringida, es sinónima de breve canción, y probablemente, desde el punto de vista musical, con popular carácter, para distinguirse del aria, siempre más entonada y ceremoniosa. En su sentido amplio origina el título «Villancico en tonadilla» (que se halla ocupando el tercer lugar de aquellos que hubieron de cantarse en «los Maytines de los Reyes... este año de 1742 en el «primer nocturno», y que reaparece ocupando similar puesto en las funciones de 1745, y, trascurrido un año más, en las de 1746). Hallamos también, con análoga amplitud, otros «villancicos de pastorela», lo cual indica suficientemente que, a la sazón, tanto pastorelas como tonadillas tenían significaciones concretas e inconfundibles.

Cotejando los villancicos puestos en música por el maestro Serra, advertimos en

ellos dos denominaciones características predominantes: «tonadilla» y «cantada». La primera se aplicó a composiciones cuya métrica literaria—y a buen seguro su correspondiente parte musical—se basaba de un modo especialísimo en la tradición española: versos de arte menor, seguidillas, solos y a cuatros. La segunda denominación parecía reservarse a composiciones inspiradas directamente en influjos suministrados a la sazón por la ópera italiana: «recitados» musicales sobre versos endecasílabos o heptasílabos, como prólogos de «áreas» (*sic*, por «arias»), cuya entonación, bajo el doble aspecto musical y literario, se desviaba sensiblemente de lo popular y parecía dirigirse a lo más selecto del auditorio congregado bajo las naves del Pilar cuando cantaban esas obras. Del gran éxito que debieron de tener los «villancicos» de Serra, da buena idea el hecho de que durante algunos años se renovaba el repertorio y se imprimían los textos literarios correspondientes.

En el tercero de los villancicos que se cantaron en 1743—compuesto de «estribillo» y «coplas», el «estribillo» presenta, morfológicamente, un aspecto que hubo de ser después muy frecuente en la tonadilla teatral a solo, pues incluye una parte introductiva donde se anuncia con elogio la tonadilla; después se canta ésta por un solista, y como remate se celebra la gracia de las composiciones que se acababan de oír. La única diferencia es que en la tonadilla teatral de esa especie sólo había un cantante, mientras que en el expresado «villancico» alternaban el «solo» con el «a cuatro» y «todos», cantando al final «unidos» cuantos habían tomado parte en la interpretación vocal.

El tercer villancico del año 1745 incluye una «tonadilla» tripartita, cuyas diversas secciones llevan por epígrafes respectivos las palabras «Introducción», «Estribillo» y «Coplas». Es «Villancico de tonadilla» el tercero de los escritos en 1746, presentando una forma tripartita bajo la rotulación «Estribillo», «Tonadilla» y «Coplas».

Es de suponer que todas esas «tonadillas a lo divino» no fuesen las únicas es-

critas para las fiestas de la Natividad, Año Nuevo y Reyes. De todas suertes, el cultivo de la «tonadilla» con un carácter religioso no fué absolutamente raro en el siglo XVIII, pues el padre Antonio Soler escribió «tonadillas» y «entremeses», que frailes y novicios representaban en el Monasterio de El Escorial durante las vacaciones y grandes solemnidades, como refiere Mitjana en su *Histoire de la Musique*, aunque no me ha sido posible consultar los textos literarios ni los musicales de estas obras.

\*\*\*

Ya quedan examinadas las afirmaciones e hipótesis que se han sustentado o se podrían sustentar para establecer la genealogía musical de la tonadilla. Cotejando todas ellas, contrastándolas entre sí y con la lectura de los textos literarios de bailes, entremeses y sainetes escritos en el siglo XVIII, y observando las sinuosidades que las voces «tono», «tonada» y «tonadilla» presentaron en nuestro país durante varios siglos, es fácil fijar musicalmente esa genealogía.

La tonadilla escénica no deriva de los entremeses cantados en los siglos XV y XVI, porque falta un hilo que con ella enlace tan antiguas producciones. Tampoco deriva de las comedias y tragedias escritas por Calderón, Lope y otros insignes autores del siglo XVII, pues la intervención musical que daban estos autores a sus obras jamás puede considerarse como intermedio entre dos actos, sino como pieza incluida en el transcurso de una escena o entre dos escenas contiguas. Tampoco deriva de las zarzuelas de ese mismo siglo, cuya tradición puede considerarse tan perdida como lo habían de ser sus correspondientes textos musicales, cuando florece un siglo después la tonadilla escénica. Tampoco deriva de los «cuatros» que inauguraban las obras mayores, pues no inspiró en ellas su carácter, ni su espíritu, ni su forma. Tampoco deriva de «princesas» o «bailes de bajo», aunque cultivase como ellos la melodía vocal, desentendiéndose de las polifonías que implicaban aquellos «cuatros». Tampoco

deriva de los *intermezzi* italianos, con los cuales sólo coincide en que una y otros hallaban acomodo entre las jornadas o actos de obras mayores, una vez descontado el esporádico cultivo del «recitado secco» a la italiana. Tampoco deriva de lo que yo he denominado «tonadilla a lo divino», manifestación musical que debió de ser poco frecuente, y con la cual la «tonadilla escénica» sólo tiene de común, en ocasiones, el plan morfológico, sin que esto deba explicarse como consecuencia de una imitación deliberada, sino como una coincidencia bien fácilmente explicable por el hecho de aspirar a establecer sólidas alianzas entre la unidad y la variedad.

La jácara cantada y el entremés o sainete frecuentemente terminaban con un número cantado, que, por cierto, no solía ser el único. Poco a poco, esa pieza final fué aumentando su amplitud, a la vez que se desentendía del asunto principal, pues mostraba situaciones no ya complementarias, sino en absoluto ajenas al argumento desarrollado momentos antes. A fuerza de ensanchar su extensión, volumen e interés ese número postrero, acabó por desgajarse del sainete. Constituido así en composición literariomusical libre aquello que venía siendo un apéndice del intermedio, en parte hablado y en parte cantado, acepta la música en su totalidad, al menos durante el período de juventud, pues no puede considerarse que nieguen este carácter eminentemente musical a la tonadilla las breves «parolas» inscritas en algunos libretos. Venía tan preparada la innovación, que apenas se dieron cuenta los primeros cultivadores ni del carácter específico con que nacía ni del porvenir que habría de tener. Ni siquiera se preocuparon de meditar sobre si el nombre hacía o no a la cosa, ante la novedad escénica introducida, puesto que, en realidad, apenas advirtieron al principio que se trataba de una nueva «cosa»; y como las palabras «tonada» y «tonadilla» venían siendo usuales para designar canciones, lo mismo teatrales que religiosas y populares, y como, al fin y al cabo, para aquella generación que presenció el nacimiento de la «tonadilla

escénica», el nuevo género no era sino una canción más, aunque la integrasen varios números, recayó sobre esa nueva clase de producciones la vieja denominación «tonadilla».

Inverosímil parecerá que ese vocablo en su forma diminutiva se aplicase durante la segunda mitad del siglo XVIII a obras más extensas que muchas puestas bajo el epígrafe «tonada» en el siglo XVII. Sin embargo, el diminutivo «tonadilla» prosperó, aunque coexistiendo con la palabra «tonada», tal vez en atención que lo recibían obras ligeras, frívolas, graciosas, sin grandes pretensiones ni excesivas complejidades, por tratarse de meros pasatiempos que intermediaban los actos de producciones más extensas. Y «tonadillas» fueron las obras de breve longitud, cual aquellas escritas a solo en forma tripartita (introducciones, coplas y final), así como también otras más vastas que, a modo de óperas cómicas, duraban sus veinte minutos largos. Y «tonadillas» siguieron siendo unas y otras hasta el día de su ocaso, como lo habían sido al desgajarse del sainete para proclamar su independencia. Todo ello sin perjuicio de que, una vez impuestas ante los auditorios, continuaran recibiendo igual denominación ciertas canciones breves.

Y cuando murió la «tonadilla escénica», se olvidó no sólo el vastísimo caudal que legaba a la posteridad, sino también la significación y alcance verdaderos de su nombre. Así como no había derivado de la zarzuela antigua, no condujo tampoco a la zarzuela moderna, contra lo que suponen algunos hoy. Y si había surgido del sainete lírico, tan ampliamente cultivado en el siglo XVIII (véase a tal respecto mi artículo «La participación musical en los sainetes madrileños del siglo XVIII», *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo del Ayuntamiento de Madrid*, número de enero de 1927), no se transformó en el sainete lírico moderno, aunque así se declare en algún libro contemporáneo que se ocupa de la Estética aplicada a la Música (1).

(1) Fragmento del primer volumen, aparecido recientemente, de *La Tonadilla Escénica*, obra en curso de publicación bajo el patrocinio y a expensas de la Real Academia Española.

## INSTITUCION

### IN MEMORIAM

#### FILOSOFÍA Y SOCIOLOGÍA EN LA OBRA DE GINER (1)

por Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad Central.

1. Uno de los ejemplos típicos, demostrativos de este modo filosófico de enjuiciar y reconstituir las concepciones de los sociólogos, nos lo ofrece, de una manera general, la actitud de Giner frente al problema de la vida humana y de la Humanidad socialmente constituida. Afírmase tal actitud en la obra entera del maestro español, y de una manera concreta en su amplia concepción del mundo orgánico y del organismo natural y social, en su noción del proceso evolutivo de la realidad, y en ella, y como parte de ella, de la vida social, en su *realismo social*, ultrapsíquico, en su esfuerzo para elaborar fórmulas vivas, dinámicas, en las que resultan combinadas armónicamente, no por puro eclecticismo formal, sino como expresión de esenciales coincidencias de los contrarios, el criterio tradicional de arraigo de la escuela histórica y el idealismo renovador de filiación krausista (2). La actitud filosófica, crítica y constructiva de Giner puede verse resumida, en un sentido, en el campo de la filosofía jurídica en su monografía *La función de la ley* (3), y en otro, en el que supone el establecimiento del enlace del proceso sociológico y del filosófico general, en su estudio magistral sobre *La ciencia como función social* (4). Son constantes en este último las indicaciones

(1) Véase F. de los Ríos, *La Filosofía del Derecho en D. Francisco Giner y su relación con el pensamiento contemporáneo* (Madrid, 1916), especialmente capítulos I y II.

(2) Véase muy especialmente su estudio *La política antigua y la política nueva* (1874), en el volumen V de sus *Obras Completas*.

(3) Publicada primero en la *Revue Internationale de Sociologie* (1908), y luego en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

(4) Citado ya (*Obras Completas*, vol. XI). Véase F. de los Ríos, *obra citada*.

de esa actitud sintética de Giner. «Hoy día, dice, esta concepción—la de los *finés humanos* elevada a la categoría de *funciones sociales*—, dejando a un lado ya la vaguedad de los primeros tiempos románticos, comienza a desenvolverse con mayor rigor y exactitud. Así las investigaciones de Lazarus y la psicología social (1), por una parte, y, por otra, los estudios de Lillienfeld, Schäffle, Spencer, Wundt, Tarde, etc., han principiado a penetrar en los procesos por medio de los cuales esas diversas funciones se cumplen y a preparar los fundamentos de su explicación general» (2).

La preparación de esta explicación general es, en esencia, lo que llamamos la tendencia a la unificación de la materia sociológica, y que consideramos como una de las indicaciones demostrativas del avance científico de la Sociología hacia la sistematización constructiva.

«Que la sociedad, dice Giner en otro lugar, no es una simple yuxtaposición de individuos, sino una unidad propia, real; que hay, pues, un ser social, aunque no fuera ni aparte de sus miembros (lo cual haría de él una entidad escolástica), podría decirse que es hoy uno de esos principios comunes, salvo para algunos restos, aunque importantes, del antiguo individualismo atomista, de la extrema izquierda hegeliana, etc.» (3). Pero ese principio *sociológico* tiene su antecedente en la pura Filosofía. «Que sea —el ser social—, habla Giner, un organismo fisiológico («biológico», como suele hoy decirse), según querrian en otro tiempo los discípulos de Schelling (4) y lo pretenden hoy los que siguen la dirección de Spencer, que sea un cuerpo o un sistema nervioso, un cerebro,

(1) «*La psicología social*, añade en nota, es una de las ciencias que se han diferenciado en nuestros tiempos merced, sobre todo, al doble (y heterogéneo) influjo de Schelling y Herbart... Actualmente, la psicología social se encuentra cultivada más bien de una manera indirecta con ocasión de la Sociología (Fouillée, Tarde, Espinas, Schäffle, Costa, Patten, Novicow, Le Bon, Giddings, Lester Ward, Simmel...) que directamente por los psicólogos propiamente dichos: Wundt » *Ob. cit.*, XI, págs. 3-4.

(2) *Ob. cit.*, pág. 4.

(3) *Ob. cit.*, pág. 4.

(4) «Cuya huella se advierte aún en Fechner y Jäger, y otros más modernos » *Idem*, pág. 5, nota 1.

una conciencia viva... la realidad sustantiva de la sociedad parece reconocida...» (1).

Y buscando Giner las direcciones más importantes que han contribuido a elaborar la concepción del realismo social y de las funciones sociales, señala: «El idealismo de Hegel afirmando la sustancialidad de la Historia y del espíritu colectivo; el historicismo de Savigny, que hace de la nación el sujeto vivo, creador del Derecho; el movimiento de la psicología colectiva..., el socialismo...» (2). En la concepción de Schäffle encuentra Giner la huella de la filosofía de Krause (3).

2. Pero donde desarrolla Giner su amplia concepción de las corrientes que se pueden señalar en la formación y transformación de los conceptos sociológicos fundamentales es en su interesante obra sobre *La Persona social* (4).

Bajo este título—*La Persona social*—, con su profunda significación ética, jurídica, política y sociológica, pero delimitada, específica, Giner ha elaborado, sin propósito sistemático, una amplia concepción—rica en facetas—del objeto o sustancia de la Sociología: el ser—persona—colectivo; es decir, la sociedad constituida en unidad de realidad distinta, espiritualmente viva y sustantiva, y con personalidad. Es, sin duda, una de las tareas capitales—de ser o no ser—de la Sociología penetrar la naturaleza del *ser* de la sociedad humana, analizar sus elementos y reconstruir su síntesis, y ello no sólo en función del puro conocer, sino de y para la vida, que en la sociedad somos y nos movemos.

*La Persona social*, de Giner, es, sin duda, la obra de más sustancia que la Filosofía española o el espíritu filosófico de la España contemporánea puede ofrecer como aporte de positivo valor para la elaboración de una filosofía social o de una Sociología de base filosófica, y de una filosofía del Derecho y del Estado, de cimentación ética y sociológica.

La importancia y la singular significa-

(1) *Idem*, pág. 5-7.

(2) *Ob. cit.*, pág. 26.

(3) *Idem*, págs. 36 y sigs.

(4) *Estudios y fragmentos*, 1.<sup>a</sup> edición, Madrid, 1899, un volumen. La 2.<sup>a</sup> edición forma los volúmenes VIII y IX de las *Obras Completas* (1923-1924).

ción de *La Persona social*, en la relación que aquí nos interesa, o sea para señalar el espíritu con que parece reconstituirse, ampliado, el proceso científico de la Sociología, estriba en el punto de vista, elevado y comprensivo a la vez, de grandes perspectivas, en que Giner se coloca al considerar el problema central, en la filosofía social y política, de las «personas sociales». Rectificando toda posición exclusivista, abstracta o positivista del empirismo jurídico y del dogmatismo organicista —organicismo biológico—, Giner elabora la idea de personalidad, directamente, en su sentido amplio (1), como condición del hombre individual y como expresión más alta y determinante de la sociedad, formada por hombres, y en cuanto la persona es «el ser racional y universal que se afirma en el individuo —como hombre y en lo universal que se da en todo hombre—, y afirmándose también en el grupo coherente social constituido por hombres.

3. «Nada importa, en verdad, dice Giner, para la realidad viva y efectiva de aquellas relaciones primarias—las del hombre como tal, con sus fines esenciales— que la que podríamos llamar nuestra personalidad fundamental, nuestro ser, sea, *como tal*, inaccesible a los sentidos. En rigor, no lo es menos nuestra propia individualidad, de la cual sólo percibimos y observamos en la experiencia estados fugitivos, manifestaciones aisladas, puntos discretos, de que luego construimos series e imágenes continuas. Lo visible o invisible de las cosas nada aumenta ni disminuye (que ambas afirmaciones se profesan) a su realidad efectiva: nadie ha visto un deber, un número, un pensamiento, y nadie ha dudado jamás de ellos. Sea lícito insistir sobre la necesidad de esta circunspección, porque en el olvido de tan llano y evidente principio tienen su primera raíz ciertas doctrinas que hoy todavía corren. Por el momento, basta llamar la atención sobre que la palabra «individuo» ni es sinónima de «hombre» ni de «persona», pues

aun en nosotros mismos hay más personalidad que la individual, por más que ésta sea siempre el órgano imprescindible, el agente y representante concreto de nuestro ser primario. Desatendiendo este punto, siglos después de haber definido Boecio la persona *natural rationalis individua substantia*, todavía Fichte sigue declarando que Dios no puede ser concebido como persona, porque esto equivaldría a concebirlo como individuo; esto es, como ser limitado. Otro tanto viene a decir Schleiermacher cuando considera a la persona como la «posición de la razón, idéntica a sí misma, en una existencia *particular*» (1). En los juristas, es frecuente hallar este mismo sentido. Para muchos de los contemporáneos, verbigracia, Liroy (2), sólo el individuo es persona, y sólo como tal, en lo que tiene de característico y distinto de los demás hombres, hasta el punto de que, para que la personalidad aparezca, se necesita la oposición del individuo y la sociedad (*unos homo, nullus homo*); oposición sin la cual tampoco Schiattarella, Puglia, Wundt mismo, Schäffle, etc., conciben la personalidad, a la que el individuo llega sólo por una evolución y diferenciación gradual en el tiempo.

»En ninguna esfera quizá se advierte tanto la trascendencia de esta concepción individualista—que se podría decir—de la personalidad como en la doctrina de las llamadas *personas sociales*, esto es, de aquellos organismos constituidos, en último extremo, por un ciclo de individuos que forman una comunidad de vida, ora voluntaria, como en las corporaciones; ora involuntaria, como en la nación; sea total, como el matrimonio; sea especial y para un fin dado, como una asociación industrial. Verdad es que, merced a los esfuerzos de los más opuestos pensadores, Hegel y Lilienfeld, Krause y Comte, Carus y Häckel, Jäger y Renan, Schäffle y Taparelli, Trendelenburg y Espinas, Tiberghien y Spencer, comienza a ponerse fuera de duda

(1) Véase el primer estudio de los comprendidos en *La Persona social*, titulado *Idea de la personalidad*.

(1) Zeller, *Gesch. der deutschen Phil.*, pág. 767.  
(2) *Fil. del Der.*, traducción francesa de Durand, páginas 188 y 296.

la sustantividad del ser social. Y aun podría asegurarse que si el atomismo, reinante hasta hace poco, identificando al ser y al individuo, no reconocía propia realidad sino en éste, hoy, por el contrario, parece amenazada a su vez la individualidad, concebida en sus grados superiores como una pluralidad, un agregado orgánico de unidades elementales, incluso desde el punto de vista psicológico (1). Reacción lógica contra el antiguo concepto de la individualidad, como átomo radical e indisoluble. Pero cuánto dista aún de su desenvolvimiento y apogeo la doctrina que considera al organismo social como un ser, y aun como una persona, lo prueba el ejemplo de Spencer (2), que saca de esa doctrina conclusiones individualistas, perfectamente compatibles con el liberalismo atomístico de Kant y su escuela; mientras que Schäffle (3) se inclina resueltamente al lado opuesto, y Janet, Renouvier, y sobre todos Huxley (4), temen que, en el supuesto paralelismo de la sociedad y el organismo natural, perezca la libertad ante la absorbente dictadura de los centros nerviosos, representados por el Gobierno.

»De todos modos, la nueva concepción se impone: para éstos, en nombre de exigencias especulativas; para aquéllos, por el dictado de la observación y la experiencia; para otros, por ambos caminos de la investigación; y debe confiarse en que, merced a ella, la teoría de la personalidad social, tan vacilante e insegura aún, en la Antropología como en la Sociología y en la ciencia del Derecho, hallará una base definitiva, que la ponga a cubierto, sobre todo, de las agresiones del liberalismo clásico, representado aún por la mayoría de los jurisconsultos y de los políticos» (5).

(1) Véase la *Psicol. celular* de Häckel y los trabajos de Richet, Jäger, Wundt, Gegenbaur, Perrier, De-moor, Delage, etc., aunque no siempre acordes entre sí. Véase Castro (D. José), *La psicol. de la célula*, Sevilla, 1889.

(2) Por ejemplo, en su *Individuo contra el Estado*. Véase la interesante polémica sobre este punto entre el autor y M. Charmes.

(3) *Estructura y vida del cuerpo social*, traducción de Bocard, *passim*.

(4) A. Fouillée, *La ciencia soc. contempor.*, libro II.

(5) Giner, *La Persona social* (1.<sup>a</sup> edición, páginas 29-31), en *Obras Completas*, vol. VIII, págs. 41-45.

4. De acuerdo con esta actitud, a la vez crítica y constructiva, que procura recoger, contrastar y armonizar, en una concepción unitaria del amplio proceso del pensamiento científico, las enseñanzas y doctrinas de la Filosofía, especialmente de la Filosofía del Derecho y las de la Sociología en sus más variadas manifestaciones, en *La Persona social*, de Giner, se revisan las respectivas posiciones de juristas y sociólogos ante el problema de las personas sociales, que, según el maestro, «es uno de los que hoy ofrecen mayor interés, por formar parte de los que promueven el movimiento en sentido orgánico y dinamista, que va gradualmente reemplazando a la anterior evolución individualista, mecánica y abstracta» (1). El problema, por lo demás, revela una crisis, y por ello «es de interés ofrecer aquí resumidas las más importantes doctrinas formadas acerca de él por algunos de los *jurisconsultos y sociólogos* que en los últimos tiempos se han dedicado a su examen» (2).

5. Y, de conformidad con esta indicación, Giner señala constantemente las dos corrientes que se producen frente al problema—tan esencial en el Derecho como en la Sociología—de la naturaleza de la sociedad, al que unos llegan mediante la determinación del carácter del vínculo jurídico, y otros—los sociólogos especialmente—, mediante el análisis de la misma *realidad social*, y coincidiendo todos al fin en la concepción realista de los grupos sociales. Aun sin salir de la esfera del Derecho, el carácter real de las personas sociales tenía que «vislumbrarse por todos aquellos pensadores que consideraran a dicha esfera en indisoluble vínculo con la realidad y la integridad de la vida; ya conciban este vínculo de una manera espiritual y ética, como Schelling y Hegel, Trendelenburg y Rosmini, Stahl y Taparelli, para los cuales la sociedad y toda sociedad, corporación, etc., son, ante todo, un *corpus mysticum*, un consorcio de voluntades, de intentos, de aspiraciones; ya pretendan, en lógica reacción contra el ex-

(1) *Ob. cit.*, tomo I, pág. 47.

(2) *Ob. cit.*, pág. 51.

clusivismo espiritualista, declarar a la sociedad y sus institutos meros organismos físicos, a semejanza, si es que no enteramente al modo, del cuerpo animal o aun de la planta, según quieren Lilienfeld, Jäger, Spencer, Espinas, etc.

»Al trascender este problema desde la esfera meramente jurídica a la social, evolución grandemente favorecida por la aparición de una nueva ciencia, la Sociología, el concepto de la persona social como un ser real y sustantivo, no como una abstracción, una entidad ficticia o figurada, ha recibido superior firmeza y ganado de día en día la opinión de los más opuestos pensadores. Ejemplo de esta conformidad y signo de los tiempos es que dos de los filósofos a quienes más directamente quizá se debe la clara exposición y discusión de dicho concepto, no ya de un modo incidental, sino con plena conciencia de su significación, esto es, Krause y Spencer, procedan, según es sabido, de puntos diametralmente contrarios: por lo menos, tal como se suele a primera vista y por la superficie definir las cosas» (1).

6. Giner agrupa las direcciones que estudia, de juristas y sociólogos, frente al problema esencial de la Filosofía del Derecho y de la Sociología, en esta forma:

I. *Los juristas*, recogidos del modo siguiente:

1.º Teorías empíricas: a) La personalidad artificial, Savigny, Puchta, Arndt, Laurent, Laband, Holland, Bruns, Stobbe, Held, Randa; b) Del individualismo-atomismo, Ihering; tendencias a salir del atomismo, Salkowski, Bolze. 2.º Teorías idealistas: a) Hegel, Michelet, Vera; b) Lasson, Taparelli, Zitelmann, Vigliarolo.

II. *Los sociólogos*. Parte Giner, de modo especial, de la doctrina organicista, y así examina la formación de la doctrina del organismo físico: Lilienfeld, Hellvalld, Häckel, Espinas, estudiando detenidamente la concepción *sociológica* de Spencer, de Fouillée (el organismo contractual) y Schäffle. Schäffle, y luego Wundt, son los pensadores que con más detalle expone y

(1) Véase antes cap. VI, § 3.

crítica Giner, quizá porque en ellos se ha verificado en buena parte el enlace entre la tradición filosófica y las tendencias de la Sociología y de la psicología social (1).

(Del libro *Principios de Sociología*, por Adolfo Posada. 2.ª edición, 2 tomos. Madrid, Jorro, 1929.)

## CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

*Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1928, leída y aprobada en la reunión de 18 de febrero de 1929.*

INGRESOS	
	Pesetas.
Saldo anterior (2) .....	2.678,05
Recaudado durante el año, por cuotas.....	3.035
TOTAL.....	5.713,05
GASTOS	
Donativo de 25 pesetas mensuales para la <i>Casa del Niño</i> (desde marzo inclusive).....	250
Donativo de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca circulante de niños, de la Institución. ...	120
Donativo de cinco pesetas mensuales a la Asociación «Fraternidad Cívica» .....	60
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	11,60
Cuota para el homenaje a don Luis Bello .....	100
Auxilio a un profesor de la Institución.....	250
Talonarios para recibos.....	79,50
Premio de cobranza.....	190
Gastos de correo... ..	5,25
TOTAL.....	1.066,35

(1) Sobre Schäffle véase en *La Persona social*, volumen I, págs. 112-174, y II, págs. 71-254. Sobre Wundt, I, págs. 175-242. Véase luego lo que de Schäffle dice Small.

(2) Véase el núm. 814 del BOLETÍN, correspondiente a marzo de 1928.

	Pesetas.
<i>Saldo a favor de la Corporación</i> .....	4.646,70

El Tesorero, JOSÉ ONTAÑÓN.—V.º B.º: El Presidente, MARQUÉS DE PALOMARES DE DUERO.

## NOTICIA

El Sr. D. G. Gancedo, tesorero de la Institución, nos participa que la casa Rodríguez Gancedo y Rubio, depositaria de los fondos de la Institución, ha acordado abonar a ésta el 5 por 100 de dicho depósito.

## OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.<sup>a</sup> Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.<sup>a</sup> Educación y Enseñanza.
- 3.<sup>a</sup> Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.<sup>a</sup> Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes en 8.º, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

- I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.
- II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.
- V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.
- VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.
- VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.
- VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.

XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

## LIBROS RECIBIDOS

Chironi (G. P.) y Posada (A.).—*La culpa en el Derecho civil moderno*. Segunda edición.—Madrid, Editorial Reus, 1928.—Donativo del editor.

Lambert (J.).—*Revisión des échinides fossiles de la Catalogne*.—Barcelona, Museo de Ciencias Naturales.—Don. del Museo.

Mollá y Rodrigo (D. Rafael).—*Discurso de apertura del curso de 1928-29 en la Universidad Central*.—Madrid, Imprenta Colonial, 1928.—Don. de la Universidad.

Lozano Rey (Luis).—*Fauna ibérica. Peces*.—Madrid, Museo de Ciencias Naturales, 1928.—Don. de la Junta de Ampliación de Estudios.

Huisman Van der Nest (A.).—*L'éducation physique scolaire et postscolaire*.—

Bruxelles, 1928.—Don. de la Ligue de l'Enseignement.

Université libre de Bruxelles.—*Rapport sur l'année académique 1926-27*.—Bruxelles, 1928.—Don. de la Universidad.

Almafuerte.—*El niño*.—Montevideo, C. García, 1919.—Don. de D. Martín García.

Ingenieros (Dr. José).—*Los precursores de la sociología argentina*. Sarmiento, Alberdi y Echevarría.—Buenos Aires, Ed. P. Ingenieros.—Don. de ídem.

Marasso (Arturo).—*La lectura en la escuela primaria*.—Buenos Aires, Editora «Coni», 1928.—Don. de la Universidad Nacional de la Plata.

Loedel Palumbo (Enrique).—*La enseñanza de la Física en la escuela primaria*.—Buenos Aires, Editora «Coni», 1928.—Don. de ídem.

Rezzano (Clotilde G. de).—*La nueva educación y la escuela activa*.—Buenos Aires, Editora «Coni», 1928.—Don. de ídem.

Rawson (Guillermo).—*Escritos científicos*.—Buenos Aires, «El Ateneo», 1928.—Don. de D. Martín García.

Almafuerte (Pedro B. Palacios).—*Poesías completas*.—Buenos Aires, «El Ateneo», 1928.—Don. de ídem.

Vázquez-Gómez (Adolfo).—*Nuevos rumbos educacionales*.—Buenos Aires, Vázquez Barrio.—Don. de ídem.

González (Joaquín V.).—*Patria*.—Buenos Aires, Cabact y Compañía, 1911.—Don. de ídem.

Ingenieros (José).—*Valor de la psicopatología en la antropología criminal*.—Buenos Aires, P. Ingenieros.—Don. de ídem.

Idem.—*Del discípulo al maestro*.—Buenos Aires.—Don. de ídem.

Cobos (Pablo de A.).—*El maestro, la escuela y la aldea. Cartas a Luis*.—Segovia, 1928.—Don. del autor.

Barnés (Domingo).—*El desenvolvimiento del niño*.—Barcelona, Editorial «Labor».—Don. del editor.

Comisaría Algodonera del Estado.—*Datos estadísticos de las campañas de 1926-27 y 1927-28*. Memoria de la ac-

tuación del año 1927 y personal.—Madrid, 1928.—Don. de J. C.

Caballero (R.).—*Taquigrafía*.—Nueva reforma del sistema martiniano.—Madrid, 1927.—Don. de ídem.

Decref (Dr. Joaquín).—*El vino y su valor alimenticio e higiénico*.—Madrid. Servicio de Publicaciones Agrícolas, 1920. Donativo de ídem.

Alvarez Marina.—*Modelos para el ejercicio práctico en reválidas y oposiciones del Magisterio*.—Madrid, 1928.—Donativo de ídem.

Pulido (Dr. Angel).—*Memoria de Secretaría*. Leída en la sesión inaugural del curso de 1929 de la Real Academia Nacional de Medicina.—Madrid, 1929.—Donativo de ídem.

Bayod (Dr. Martín).—*Discurso leído en la solemne sesión inaugural del curso de 1929 en la Real Academia Nacional de Medicina*.—Madrid, 1929.—Donativo de ídem.

Villegas (Luis R.).—*Premio Legado Röel de la Sociedad Española de Higiene*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

Sociedad Española de Higiene.—*Sesión necrológica celebrada en memoria de su Presidente el Excmo. e Ilmo. Sr. Dr. Don Angel Fernández Caro y Nouvilas*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

Idem.—*Discursos leídos en la sesión inaugural del año académico de 1928-1929*.—Madrid, 1929.—Don. de ídem.

Real Academia Nacional de Medicina.—*La primera Fiesta del Libro español*.—1926.—Madrid, 1927.—Don. de ídem.

Gascón y Miramón (Antonio).—*Los «pools» canadienses y la venta cooperativa de trigos*.—Madrid, 1928.—Ministerio de Economía Nacional.—Don. de ídem.

Idem.—*Hacia una ley de Cooperativas*. Madrid, Servicio de Publicaciones Agrícolas (s. a).—Don. de ídem.

Tavares (D. Fernando).—*La profesión de Notario*.—Madrid, Cosano, 1929.—Don. de ídem.