

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLV.

MADRID, 28 DE FEBRERO DE 1921.

NUM. 731.

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS 18 de Febrero de 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El decreto de segunda enseñanza, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, pág. 33.—Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física (*conclusión*), por *B. Credaro*, pág. 38.—La Universidad americana (*conclusión*), por *Edward Perry*, pág. 42.—El tacto y la habilidad del maestro, por *D. Domingo Barnés*, pág. 50.—Revista de Revistas, Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. Barnés*, página 52.

ENCICLOPEDIA

Cartas literarias: Sobre el teatro, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, pág. 54.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La nueva edición de la «*Psicología*» de *D. Francisco Giner*, por *H. G. R.*, pág. 59.—El libro: «*Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social*» de *D. F. Giner*, por *M. Oscar D'Araujo*, pág. 62.—De la muerte de don *Francisco Giner*, por *A. N. C.* pág. 63.—Libros recibidos, pág. 64.

PEDAGOGÍA

EL DECRETO DE SEGUNDA ENSEÑANZA ⁽¹⁾ por *Francisco Giner de los Ríos*.

Cortésmente invitado por *El Globo* a dar opinión acerca del último decreto modificando la enseñanza secundaria, mi límite a su apreciación general, sin entrar en

(1) Este artículo, tan lleno de observaciones críticas de completa actualidad, fué publicado el número de *El Globo* correspondiente al 10 de julio de 1899.

el pormenor y prescindiendo de las cuestiones legales que envuelve.

I

Es deplorable la vertiginosa inestabilidad de nuestra legislación sobre segunda enseñanza en estos últimos tiempos, prueba, sin duda, de general descontento por su estado, de inseguridad en cuanto al remedio.

En 1893, el Sr. Moret formuló un plan, que discutió con cierto detenimiento el Consejo de Instrucción pública; a su sucesor, el Sr. Groizard, ya no le pareció bien, y publicó otro; el Sr. Puigcerver lo rehizo; el Sr. Bosch lo derogó; el Sr. Gamazo decretó uno nuevo, y ahora, el Sr. Marqués de Pidal aporta el suyo, sin que haya motivo razonable para creer que éste va a ser mucho más duradero. Nuestra indiferencia y desorientación en estas cosas no han dejado consolidarse entre nosotros, incluso en el Profesorado, una solución algo firme. En vez de continuar esta desasosegada puja de tentativas más o menos impremeditadas y contradictorias, parece que se podría recomendar otro procedimiento, seguido por más avisadas naciones, y que es—bien lo vemos—menos dilatorio: abrir una información pública, o, si se quiere, continuar la que inició el Sr. Vincenti en el tomo que dió a la luz siendo director de Instrucción en 1894, pero extendiéndola no sólo al Profesorado y a las Corporaciones oficiales, sino a otros muchos órdenes, y debiendo dirigirla una Comisión técnica, donde se asocien las principales tendencias, por radicales y heterogéneas que fuesen.

Así reunidos (de dentro y de fuera de España) los elementos de juicio necesarios, acaso se lograría renovar la dura costra de la opinión e interesarla en el problema, para que, algo mejor enterada, prestase simpatía a alguna solución.

Por descontado que ésta tendría que ser una resultante de concordia que afirmase los puntos comunes y más arraigados ya en el espíritu moderno, y aplazase con temperamentos de prudencia los más controvertidos, renunciando *lealmente* (con las naturales reservas de la conciencia personal, libre para propagar otras doctrinas) a todo cuanto puede contribuir—sobre todo en gente pasional y subalterna—a ahondar la división de los espíritus en vez de pacificarlos y reconciliarlos en la obra común de la educación nacional; obra que, como todas las de este género, está (debe estar, quiero decir) fuera y por cima del encono perturbador de los partidos.

Sin esto, toda solución es hoy prematura, impopular y sin raíces... salvo una: la que permitiese hacer bachilleres a los diez años.

II

En la obra del Sr. Marqués de Pidal hay que aplaudir muchas cosas. Por ejemplo: la sensata prolongación de los estudios a siete cursos, empresa heroica de estos tiempos y a que ninguno de sus predecesores se había atrevido, arredrados ante el necio clamoreo de las familias, clamoreo que cesaría, a la larga, si ellas viesan por este camino otros resultados en sus hijos que los que ven ahora. Por desgracia, no cabe esperar de la última reforma tan grata conversión. De plantearse, nuestros bachilleres saldrán un poco menos jóvenes que hoy, pero no mucho más cultos y educados, máxime entrando en el Instituto con el mísero bagaje que se les va a pedir a su ingreso (poco más que leer, escribir y contar).

Es de celebrar asimismo la extensión de todas las asignaturas a dos o más cursos—cosa bastante distinta, por cierto, del sistema cíclico (o como quiera el Sr. Ministro llamarlo). Merece aplauso también

que se haya conservado la unidad del programa de estudios, sin bifurcación total ni parcial; pues ésta no podría comenzar sino después de un período suficiente para despertar en el joven siquiera un comienzo de orientación profesional, o sea, al cabo de estos seis o siete años. Pero aquí ya hay que establecer ciertas reservas. En primer lugar, se adopta exclusivamente la enseñanza clásica en su forma más vieja, combatida e inaceptable—casi la que dió a sus liceos Napoleón I—, a cuyas razones se parecen bastante, por desgracia, algunas de las alegadas por el Sr. Ministro en su defensa, o sea, la que toma por base el Latín y las Matemáticas, concentrando—en el sentido técnico de la palabra—todas las antiguas «Humanidades», y añadiendo una Geografía superficial, una Historia más superficial todavía, y atenuando el sentido literario del plan con unas ciencias físico-químicas sin laboratorio y una Historia Natural teórica, y en que por poco el autor de los programas retrocede hasta Dioscórides o Plinio.

Esto cuando todos los pueblos van poco a poco gravitando hacia la llamada enseñanza «moderna» o «realista», sea ampliando la clásica, sea asemejando los derechos de ambas, sea fundiéndolas. Y es natural. La enseñanza moderna no aventaja a la antigua—como a veces se dice—por ser experimental, pues toda enseñanza puede y debe serlo a su modo y medida, ni por tener carácter «técnico» industrial, de aplicación a determinadas profesiones, cosa ajena a todo período de educación general, sino por ser la que ofrece la única cultura realmente completa, las «Humanidades» verdaderas, las que ponen en contacto con los problemas reales de la vida, incluso los del pasado (v. gr.: sustituyendo la historia interna y de la civilización, a la cronología de reyes y batallas, malamente llamada política), considerando que la formación ideal del espíritu, la salud moral y física de la juventud, tiene otras fuentes que las meramente literarias, y que, aun en la literatura, es harto menos íntima y viva nuestra relación con Virgilio que con Dante, con Shakespeare o con Goethe.

III

Salvo los puntos señalados, y especialmente el acierto en aumentar la duración del bachillerato, [novedad sobre cuya importancia toda insistencia es poca, y que ojalá se salve de la ruina que probablemente amenaza al nuevo plan, éste no acomete ninguna de las cuestiones de entidad de la segunda enseñanza. El Sr. Ministro lo ha reconocido sinceramente en el Senado, dando por razón que «no estaban maduras», aunque muchas de ellas habían sido planteadas por los Sres. Moret y Groizard, y olvidando que exactamente lo propio podría haber pensado, dicho y hecho respecto del programa de estudios. Pero con una diferencia: que desde todos los puntos de alguna gravedad en la enseñanza secundaria, este del programa es hoy el menos importante, por limitarse al elemento puramente intelectual, cuando el mundo entero clama por una educación que enseñe al joven a vivir, que lo lleve a la acción civil y humana, no a la contemplación sentimental e inerte; que haga hombres, no diletantes, y meta en cintura al intelectualismo, destronado.

Sobre que el programa es sólo un tema para el trabajo, con el cual, según sea éste, se pueden hacer, casi a voluntad, imbéciles, loros o personas. Todo estriba en la calidad y sentido con que nos ponemos a ello, para dar a este tema vida o muerte. Y de esta calidad, es decir, de la organización del trabajo, de aquello en que consista que un régimen dado de enseñanza sirva para otra cosa que para rellenar las sesiones de Cortes, y pueda contribuir, con otras muchas fuerzas y elementos, a que fermente el fondo de la educación nacional, nada hay en el nuevo decreto. Y esto sí que era lo apremiante; en ello está el valor real de la segunda enseñanza, gravemente amenazada en todas partes de verse sustituida en más o menos tiempo (y con ventaja) por la enseñanza primaria, si no entra con resolución en el camino que le vienen indicando, sobre todo, Inglaterra y Norte América, cada una a su manera. Nada dice, en efecto, de métodos realistas; sigue el verbalismo prehistórico.

Nada de división de las clases numerosas; siguen las hordas de oyentes. Nada de cultivo de la reflexión personal; sigue el memorismo psitacista. Nada de despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar, y siguen la corruptora farsa del examen, y el morboso afán por «sacar nota», y la supersticiosa reverencia a la letra de molde, creyendo ingenuamente que el mal de los textos está en los «abusos» y que es fácil cortarlos. Nada de enseñanza de laboratorio, de colecciones, de excursiones, de cuanto puede responder a una preocupación sincera —que no puede por menos de existir en el Ministro, como existe hoy en todo el mundo—por dar a la enseñanza condiciones de solidez y formalidad, según piden un día y otro día los profesores y los padres que quieren y saben serlo.

Para todo esto, el problema del personal es de honda trascendencia. ¿Qué hace en esto el decreto? ¿Crea un Centro para la formación pedagógica del Profesorado futuro (como lo tiene el Magisterio primario) y para favorecer la difusión y adopción de los nuevos métodos en el actual, en aquella parte, al menos, que busca honradamente el mejor modo de servir a su Patria, sin creerse perfecta y cristalizada, hasta la eternidad, desde el día en que el favor o la oposición, sueltos o combinados, les empujaron a la infalible cátedra? ¿Promete enviar profesores y alumnos a estudiar y aprender muchas cosas—con la modestia que tan bien cuadra a nuestro estado—en los pueblos donde se las sabe y se las enseña? ¿O va a llamar al Profesorado a los extranjeros, que es el método acaso preferible para el Ministro, según ciertas declaraciones suyas (que, ciertamente, le honran), como se hizo a fines del siglo pasado entre nosotros, aunque con escaso éxito.

IV

Viniendo ahora a otros órdenes que al puramente intelectual y del estudio, muestra igual indiferencia el decreto.

Para nada, por ejemplo se advierte que ponga mano en la educación moral, en la formación del sentido ético de la vida, de

la conciencia y la conducta, cosas tan bajas hoy entre nosotros, donde pocos signos advertirá, aun el más optimista, de la enérgica reacción favorable que en esto se opera más y más cada día en otras naciones. Inglaterra, Suiza, Alemania, asocian en ellas este movimiento de todas las fuerzas sociales, subordinando a un ideal común de redención moral sus diferencias políticas, económicas, de creencia, de clase, que nadie se atreve a envenenar con imbecil rencor temerario.

No pensará, en verdad, el Sr. Ministro suplir este vacío con la enseñanza confesional de la Religión, que en general es muy otra cosa, y que—según ya ha reconocido en sus discursos—aquí es tan solo una asignatura más (y esto para los que voluntariamente la acepten), asignatura sin valor alguno interno para la edificación del espíritu, como lo ha acreditado una experiencia suficiente, desde que, en 1895, debimos a la acendrada piedad del partido liberal su restablecimiento.

Mirando a otro lado, tampoco ha creído «maduro» el Sr. Ministro el problema de la llamada educación física, a partir de la higiene de los locales y del trabajo, la inspección médica, los ejercicios y deportes, las cantinas, los viajes y colonias, hasta los trabajos manuales. Sobre esto hay una disposición en el decreto: suprime la obligación de la gimnasia y el dibujo, necesitados ambos de transformación urgentísima, sobre todo la primera, en vez de dejarlos como están y declararlos voluntarios.

No hay que decir hasta qué punto se enlazan algunos de estos medios, cuya función es múltiple, como, en otro concepto, el dibujo con la educación estética de la juventud, según cada edad la va pidiendo, desde las diversiones más elementales al juego representativo, al goce de la Naturaleza, de la vida, de la energía, del esfuerzo y a la renovación de estos goces por el Arte. Hay que enseñar a la juventud a divertirse de otro modo que en el café, en los toros y la crápula.

Otra función importante de este y de todos los grados de la educación general es la de poner al joven en condición de po-

der cuanto antes bastarse a sí mismo, en lugar de seguir como hasta aquí, capacitándolo para empleado y empleado vergonzante. No pide esto la inclusión en la segunda enseñanza del aprendizaje de profesiones y oficios, pero sí una orientación en su régimen que ayude a la formación del carácter, al hábito del trabajo concienzudo, al tacto para dominar las dificultades, a la serenidad en la lucha, a la aptitud para valerse por sí, a la iniciativa personal, al vigor del alma y cuerpo, que dan tal relieve a la educación inglesa y que se hermanan con las cualidades más nobles del espíritu.

Verdad es que nada tampoco se hace para poner la segunda enseñanza al alcance de los pobres, siguiendo, por el contrario, la concepción vulgar hoy día (no la de la Edad Media, por cierto), que la considera como una educación privilegiada, exclusivamente para la burguesía (aunque, eso sí, pagada para ella por todos), lo cual siempre es grave, y en el estado actual de las luchas de clase, gravísimo.

Estas y otras muchas cosas parecían tan maduras las más y todas ellas harto más importantes que los remiendos del programa, sin poderse alegar razones sólidas para esta nueva perturbación que sumar a las anteriores, como si la reforma, a tales proporciones reducida, fuese cosa urgentísima y poco menos que de vida y muerte; como si de ella dependiese la salvación de un pueblo casi en estado agónico. Sin pedantería, y sin ofensa de nadie, y menos de un Ministro que ha revelado no ser extraño ciertamente a tan complejos problemas, puede decirse que el mayor defecto de la reforma es su insignificancia.

La pretensión de que disminuyendo las ciencias, suprimiendo, por ejemplo, el Dibujo obligatorio, el Derecho usual y la Economía — cosas que, por lo visto, nada tocan a la cultura contemporánea—, y cargando la mano en la Historia Sagrada y el Latín se rehaga la enseñanza y se toque un ápice a la educación nacional, parece una broma siniestra y arguye un optimismo, una precipitación, una confianza impropios del momento.

Sin duda que algunas de estas cosas las podrían y deberían hacer los claustros. Pero mientras el Estado intervenga en la enseñanza, aquéllos pedirían siempre a los Gobiernos, cuando menos, auxilio. Y el decreto ciertamente no va en la dirección de aumentar la autonomía de estas Corporaciones, sino de mantener el riguroso celo de la burocracia reinante, que por nada del mundo se dejará arrancar la más miserable de esas facultades «tutelares», que para bien de la sociedad, de la enseñanza y aun del Profesorado, cargan sobre la acreditada sabiduría administrativa. En cuanto al nuevo aumento de la intervención gubernamental, restringiendo la libertad del cuerpo docente mediante textos, programas, etc., no tiene importancia práctica alguna, ni modificará el actual estado de cosas en lo que tiene de malo ni de bueno.

V

Otro problema a que tocar era el de la relación entre la primera y la segunda enseñanza; relación tanto más importante cuanto que aquélla, con ser entre nosotros como las demás, es, sin embargo, la más sólida; no porque su personal sea de otra raza, sino en virtud de una tradición y organización más educativas.

Y, precisamente, la única vez que en el decreto se las pone en contacto en el programa de ingreso es para dislocar su natural relación.

Las razones alegadas son dos: una, que las nociones de Geometría y Dibujo, de Geografía e Historia, de Física y de Historia Natural, de Agricultura, Industria y Comercio, «recargan excesiva e innecesariamente el trabajo de los alumnos» (razón que pudo servir para suprimirlas también en la segunda enseñanza); otra, que son pocas las escuelas superiores oficiales donde estudiarlas, cuando es sabido que, hoy por hoy, la gran mayoría de los alumnos del Instituto no proceden de las escuelas públicas, y que, además, en gran número de las elementales, sobre todo en los pueblos de importancia, existe, aunque sin sanción oficial, la enseñanza llamada *am-*

pliada, en que se suele enseñar casi todo aquello.

No está bien nuestra primera enseñanza; pero buena andaría si a los 10 años sus alumnos no supiesen más que leer, escribir y contar, un poco de Gramática y el Catecismo — que por lo visto no les recarga de trabajo.

Parecía natural, por el contrario, que la segunda enseñanza se enlazara en continuidad con la primaria superior, en vez de dar un salto atrás y unirla con la elemental en su forma que diríamos más rural, deficiente y miserable, declarando que todo lo que pase de aquí es un recargo innecesario, excesivo y como de lujo, y obligando a los Institutos a seguir tomando tan bajo su punto de partida.

VI

A este concepto disminuído de la primera enseñanza responde cumplidamente el actual presupuesto. En él no sólo no se introduce mejora alguna, ni se lleva al Estado su sostenimiento, ni se procura aumentar el número de escuelas, ni la dotación de los maestros de a 20 céntimos diarios, sino que ni siquiera se compromete la nación a pagar la escandalosa deuda que nos avergüenza ante los pueblos cultos. ¡Qué contraste con los aumentos en los gastos militares, hijos de la servil adulación en que todos nuestros partidos rivalizan para con estas clases, unos, porque esperan que contengan al carlismo; otros, que les hagan la revolución, y otros, que se estén quietas!

Y esto a raíz de la experiencia que de ellas hemos hecho, o más bien de toda nuestra sociedad, cuando es notorio que cuanto hemos perdido lo hemos perdido por nuestra incapacidad, por la ineptitud de nuestras clases militares y civiles, de las clases gobernantes que podía dar de sí un pueblo de analfabetos.

Se comprende sin dificultad la lucha del Ministro de Fomento con el de Hacienda; la amargura de una persona formal y culta como el Sr. Marqués de Pidal, penetrada de nobles deseos, que quisiera que esta amada y pobre España pudiese volver a entrar

un día con honor en la historia del mundo, al verse impotente para poner remedio a nuestro angustioso estado. Por fortuna, estos cargos no son como el de soldado raso, obligatorios, y pueden bien quedar en el arroyo para que los recoja el primer advenedizo ignorante y sin escrúpulos.

Nuestra catástrofe no es del año 98. Lo que en éste ha pasado es señal, y no más, de una disolución espiritual y material que viene de muy lejos, que ha seguido por bajo de las apariencias de una vida civil y moderna, y que ahora, por las grietas sangrientas de la piel, ha salido a la superficie para que se enteren aún los más obtusos.

El hecho de no enterarse ni querer enterar los que se las dan de avisados dice bien cuánta es nuestra postración, digna heredera del antiguo régimen, y el fondo a que hemos caído. De él se puede salir de muchos modos. Pongo por caso el de Polonia...

Las anteriores observaciones podrán ser o no acertadas; pero es probable que todos reconocerán que están hechas, no desde el punto de vista radical de un «krausista», miembro impenitente de la Institución Libre de Enseñanza, etc., etc., sino del de la experiencia y el sentido común y de las ideas que hoy reinan en los pueblos civilizados, y en que el propio decreto aspira con razón a apoyarse.

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

(Conclusión.)

Veamos ahora cuáles son, según Aristóteles, las notas características de la educación *in genere*, de la física en particular. También para Aristóteles la sociedad es un hecho de naturaleza. Combate, sin embargo, el comunismo sostenido por Platón. Dice que éste debilita la amistad, que para él es la garantía, el principio de la

vida social; ahora bien, el comunismo des-templa y divide la amistad entre el mayor número de individuos.

«Hay dos cosas que esencialmente concurren a hacer renacer el interés y la afec- ción en el corazón de los hombres: la propiedad y la amistad.»

Más que equilibrar la propiedad, *urge*, para Aristóteles, *equilibrar los espíritus*, lo cual no puede ser efecto más que de una sapiente educación civil.

Ensalza así los derechos de la familia y del individuo, y sostiene que cuando se trabaja por el bien de la familia, por reforzar sus lazos, se trabaja también por el bien de la educación.

El Estado para Aristóteles está constituído de varias poblaciones, y cada población, de varias familias: «la familia representa una unidad más perfecta que el Estado, y el individuo es más estrictamente uno que la familia». (*La Política*, libro I, capítulo V.)

Toda la familia entera forma parte del Estado y, por consiguiente, siendo las mujeres y los niños partes integrantes de la familia, aparece manifiesta la necesidad de que la educación de la mujer y de la infancia haga de manera que las mujeres, que forman cerca de la mitad de las personas libres, y los niños, que serán, o mejor, deberán ser futuros ciudadanos, sean prudentes y buenos (*Política*, libro I, cap. V).

Aristóteles, sin embargo, no llega hasta dejar a los progenitores el cuidado de la educación de sus hijos; se declara partidario de la educación pública y común, que él ensalza.

Pero, mientras Platón desea que la educación desde los primeros años esté a cargo del Estado, Aristóteles, aun ensalzando la educación pública, no llega a su exageración, ni considera condición indispensable para la perfección del Estado la comunidad de las mujeres, de los hijos y de los bienes. Es decir: Aristóteles no llega a sacrificar los afectos de la familia al bien del Estado. Y, aun admitiendo la ingerencia de éste en lo que concierne a la educación de los niños, no quiere que se sustraiga a éstos súbitamente de la educación

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

familiar, la cual deberá prolongarse hasta los siete años.

Se muestra más severo que Platón, porque quiere la violenta supresión de los nacidos deformes, y así vemos cómo los dos filósofos están de acuerdo en querer la sociedad constituida por individuos física y moralmente sanos.

Aristóteles, hijo de un médico de la corte macedonia, muy versado en las ciencias naturales, comprendió cómo del matrimonio depende el nacimiento de individuos sanos, y en gran parte la buena educación. Siendo oficio del legislador dirigir los primeros cuidados de la educación hacia el perfeccionamiento del cuerpo, debe poner gran solicitud en los matrimonios y legislar sobre la época de la bodas y sobre las personas de los contrayentes. Aristóteles indica cuáles deben ser las relaciones y las proporciones entre la edad de los cónyuges y la edad de los padres y de los hijos (*Política*, libro IV, cap. XIV). No admite las bodas entre individuos demasiado jóvenes, porque observa justamente que los individuos de cualquier especie animal, engendrados por padres jóvenes, son generalmente imperfectos. No admite estas bodas precoces, además, porque las uniones precoces pueden producir una suspensión de desarrollo; observa agudísimamente que hay un término fijo para el desarrollo físico, después del cual no hay ya ningún crecimiento. Pero tampoco las bodas entre individuos viejos se deben admitir, porque los hijos de estos matrimonios son de una debilidad irremediable.

Considera, pues, conveniente que las mujeres se casen a los diez y ocho años y los hombres a los treinta y siete, próximamente; indica también cuáles son las condiciones climatológicas (el invierno y el viento del septentrión) más propicios para la época del matrimonio (*Política*, libro IV, capítulo XIV). Y nos dice, además, las cualidades físicas que deben poseer los progenitores para el bien de la prole, no cualidades atléticas, ni constituciones tales que exijan muchos o demasiados cuidados.

El legislador deberá atender a que las

madres tengan gran cuidado de su cuerpo, que no deberá dejar adelgazar, y al que alimentará suficientemente. Las madres, para hacer ejercicio, irán a venerar las divinidades; si su cuerpo exige movimiento, su espíritu requiere calma; es decir, que la madre no debe colocarse en condiciones tales, que su ánimo sufra fuertes conmociones, sean placenteras o dolorosas. (*Política*, libro IV, cap. XIV.) Aristóteles continúa diciendo que, una vez nacido el niño, hay que cuidar de su crianza, y de aquí la prescripción de una serie de normas higiénicas. Sostiene, justamente, que como la leche es un alimento sano, sanísimo, para los niños, las pociones alcohólicas son dañísimas. Quiere, por otra parte, que los niños se habitúen a las impresiones del frío, y prescribe, por consiguiente, los baños fríos, «que resultarán en beneficio de la salud y de la preparación a los hábitos militares». (*Política*, libro IV, cap. XV.) Sucesivamente, hasta los cinco años, los niños deberán hacer mucho ejercicio, por medio de los juegos, los cuales deberán ser, en todo, decentes, no demasiado fatigosos ni tampoco demasiado blandos.

«Puesto que todo el Estado tiende a un fin único, necesaria y visiblemente se sigue que la educación debe, pues, ser la misma para todos y que su cuidado debe confiarse al público, no a los particulares, como sucede en el día de hoy, que cada uno cuida separadamente de sus propios hijos y les da aquella especial formación que le parece.» (*Política*, libro V, cap. I.)

La educación, según Aristóteles, debe ser gobernada por ciertas leyes y compartida en común. Pero, ¿qué significa educación y en qué está el mejor método de educar?

Las disciplinas en que Aristóteles quiere que se ejerciten los jóvenes son las usadas generalmente en Grecia, esto es, la gramática, la gimnasia, la música, a las cuales añade, además, el dibujo. Las letras y el dibujo se enseñan porque son útiles en la vida y adecuadas para muchos usos; la gimnasia se enseña como la que da fuerza y salud al cuerpo. La música, contrariamente a lo que establece Platón, se ense-

ña por puro deleite, para llenar los ocios de la vida, siendo un honesto ejercicio: «los antiguos introdujeron la música: no ya como cosa necesaria o útil, sino como noble empleo de aquel reposo que es término último del actuar.» (*Política*, libro V, capítulo I.)

«Queda por investigar si la educación del hombre debe iniciarse con el desenvolvimiento de la razón o con la disciplina de los hábitos. Estas dos partes deben encontrarse en el más perfecto acuerdo entre sí; pudiendo igualmente suceder que la razón sola, aun dirigida al mejor fin, se pierda y se equivoque, y que se cometan graves errores con la guía única de los hábitos.»

Y, además, del mismo modo que el alma y el cuerpo son dos cosas distintas, así vemos dos diversas partes en el alma, la racional y la irracional, que se manifiestan por dos formas peculiares, razón e instinto. Y como el cuerpo es engendrado antes que el alma, así las facultades irracionales del hombre se desenvuelven antes que la razón. Lo cual no puede contradecirse, puesto que los apetitos, los instintos, los deseos germinan en el hombre desde la infancia, mientras que la razón y el pensamiento se desarrollan sólo más tarde. Por tanto, nuestros cuidados deben dirigirse primero al cuerpo que al alma, y acudir primero al instinto que a la razón; teniendo, sin embargo, siempre fijo en el pensamiento que el cuerpo debe plegarse al servicio del alma, y educarse el instinto en beneficio de la razón. (*Política*, libro IV, cap. XIII.)

Los jóvenes deben acudir a la gimnasia para vigorizar el cuerpo. Todo esto nos explica cómo, a diferencia de Platón, Aristóteles, aun reconociendo la posibilidad de distinguir tres especies de educación, ponga primero la educación física, después la moral y después la intelectual.

Pero si el cuerpo debe ser objeto de nuestros cuidados antes que el alma, no se debe cesar de tener el punto de mira en el alma, mientras nos ocupamos del cuerpo, y la inteligencia, mientras nos cuidamos de la sensibilidad.

La gimnasia, según Aristóteles, no es un arte, sino una ciencia. Debe ésta estudiar cuáles son los ejercicios apropiados a cada organismo, cuál es el mejor entre todos, cuál es el que puede aplicarse a mayor número de hombres a la vez y, si es posible, a todos; porque es conveniente no tener más que un sistema de ejercicios aplicable a todos. Es el concepto general de la educación colectiva y es el concepto particular de la gimnasia colectiva reducido a sistema en el siglo pasado por Spiess.

Pero aún para Aristóteles, «la gimnasia no debe cultivarse con perjuicio de la educación general del hombre, sino mantenida en sus justos límites, de modo que a la par que hace robusto al cuerpo, mantenga aquel equilibrio, que se perturbaría si trabajase sólo el espíritu». Defiende, pues, lo mismo que Platón, una gimnasia sencilla, fácil, ligera especialmente en los primeros años (hasta la adolescencia); después, el individuo (que ha alcanzado ya el completo desarrollo) podrá ser sometido también a los ejercicios fatigosos.

Los ejercicios físicos deben «preparar a todas las acciones del hombre libre». Pero para poder conseguir esto no basta someter a los individuos a una gimnasia gradual y sencilla, sino que se debe partir de individuos no sólo física sino moralmente sanos.

En el libro V, capítulo III, Aristóteles dice que la educación debe dirigirse primero al hábito que al discurso, antes al cuerpo que al espíritu; de aquí la necesidad de someter a los niños a los ejercicios de la gimnasia y de la paidotribia, los primeros de los cuales sirven para la complejión, y los otros, para las operaciones. (Véase Mercuriale.) Paidotribia era propiamente aquel que ejercitaba a los niños en el gimnasio; aunque la palabra solía sólo aplicarse al que dirigía los ejercicios de los hombres adultos y de los atletas. A los niños, hasta los cinco años se les obligará a hacer mucho movimiento, lo mejor haciéndoles jugar; los juegos deben ser la preparación para los ejercicios, que deberán hacerse en más madura edad.

Los juegos deben servir para alentar la

continuidad de la acción. «Porque el que se fatiga necesita recreo y el juego se lo procura; no hay que decir cuánto esfuerzo y fatiga piden muchas acciones. De donde es preciso también elegir el tiempo para los juegos más favorables, usándolos a modo de saludable ejercicio. puesto que el sacudimiento de los juegos levanta el ánimo y lo recrea placentemente». (*Política*, libro V, cap. I.) Hasta la adolescencia, los ejercicios deben ser los más fáciles y ligeros; en aquella tierna edad hay que evitar todo régimen demasiado duro de alimentación y todo trabajo, para que no se impida el desarrollo físico. «Y de que esto es verdad tenemos una pequeña prueba en este hecho: que entre los vencedores de Olimpia apenas si encontramos dos o tres que hayan triunfado igualmente de adultos y de jóvenes, porque precisamente la dureza de los ejercicios, a que se habían dado en la tierna edad, había agotado sus fuerzas.» (*Política*, libro V, cap. IV.) Nuestros cuerpos deben estar avezados a los ejercicios y a las fatigas, no a los ejercicios y fatigas violentos y dirigidos a un objeto único, como el de los atletas, sino a los que nos predispongan a todas las acciones del hombre libre.» (*Política*, libro IV, capítulo XIV.) Es el concepto del desarrollo armónico del cuerpo. Sólo cuando el individuo ha alcanzado su completo desarrollo podrá ser sometido también a ejercicios fatigosos. Y los ejercicios guerreros no se deben aprender para someter a los demás hombres a un yugo, sino para preservarse de la servidumbre; es decir, los ciudadanos no deben ejercitarse en los ejercicios militares para prepararse a la guerra de conquista, sino para saber defenderse. Aristóteles, pues, no aprueba el plan de educación común a los griegos, los cuales enseñan la gimnasia casi exclusivamente para prepararse a la guerra. Algunos Estados tratan de imponer a la juventud su atlética, con grave daño de las formas y del desarrollo del cuerpo. «Los lacedemonios no cayeron en este error; pero a fuerza de inducir a los niños a las fatigas y trabajos, los hicieron feroces, presumiendo inspirar su valor.» (*Política*,

libro V, cap. III.) Así, en vez de reforzar el cuerpo y de endurecerlo, despiertan en los jóvenes una ferocidad que es cosa bien distinta del verdadero valor. «Muchas veces se ha dicho, sin embargo, que la educación no debe desenvolver y perfeccionar una sola de las potencias humanas, ni especialmente esa actitud al valor con menoscabo de todas las demás. Se deberá, pues, anteponer siempre el noble valor a la salvaje ferocidad.» (*Política*, libro V, capítulo III.) Aristóteles quiere que también la mujer sea educada y deba ser considerada como un ser libre, pero quiere que se reconozca su inferioridad respecto del hombre, y a él quede sometida; mientras Platón sostiene no sólo la educación de la mujer, sino también la educación militar de la misma.

En conjunto, se ve que para Aristóteles la gimnasia no debe ser cultivada en perjuicio de la educación general, sino mantenida en sus justos límites, de modo que, haciendo robusto el cuerpo, mantenga aquel equilibrio que sería perturbado si trabajase sólo el espíritu. Aristóteles quiere que haya armonía entre las varias facultades del individuo, y dice que ni la gimnasia, ni la gramática pueden separarse la una de la otra, porque la una nos hace bueno el hábito del cuerpo y la otra nos hace buenas las operaciones de la mente. «Pero no hay que fatigar al mismo tiempo el cuerpo y el espíritu, pues que sus operaciones producen efectos contrarios, el trabajo de la mente influye en el del cuerpo, como las fatigas corporales influyen en la inteligencia.» (*Política*, libro V, cap. IV.) Esto es el concepto de la unidad de las fuerzas sostenido por la fisiología moderna. Para que el espíritu del joven resulte bien educado, dice Aristóteles, los magistrados deben cuidar mucho de los discursos que convenga oír a los niños, pues esos influyen mucho sobre las futuras obras de la vida. Por tanto, está bien prohibir el pronunciar discursos, sino muy correctos, en presencia de los jóvenes... Se debe expulsar de la ciudad todo vicio, todo hablar deshonesto, y si el joven cae en este error, debe ser azotado y señalado de infamia...

Se ha visto, en esta resumida exposición, que en muchas partes Platón y Aristóteles no concuerdan; antes bien, en muchos trozos de la *Política* aparece una actitud polémica de Aristóteles contra Platón; pero, no obstante las citadas divergencias, los dos filósofos están de acuerdo en el principio de armonizar los cuidados del cuerpo con la educación del espíritu, por la cual, como dice Tucídides, «en Atenas se filosofaba sin desmayar». Es difícil individualizar problemas de Pedagogía general y de educación física que no estén en su pensamiento.

LA UNIVERSIDAD AMERICANA (1)

por Edward Perry,

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

(Conclusión.)

Instituciones de fundación privada.

1. *Universidad de Harvard*.—La fundación de esta venerable institución, el más antiguo, el mayor y más famoso Centro de educación científica de los Estados Unidos, data de 1636, en que el Consejo general de la colonia de la bahía de Massachusetts votó un donativo de 400 libras esterlinas «para una *School* o un *College*». Las enseñanzas no comenzaron hasta 1638, en cuyo año se hizo efectivo un legado de John Harvard, clérigo no conformista de Inglaterra, y graduado del *Emmanuel College*, de Cambridge, muerto en Charlestown. La suma recibida era suficiente para abrir la institución inmediatamente, y la gratitud del Consejo se manifestó dando el nombre de Harvard al nuevo *College*. En 1642, la administración del Instituto se entregó a un Comité de inspectores; en 1650, el *College* fué convertido en una *Corporation*, manteniéndose también el Consejo de inspectores. Con considerables cambios en el sistema de elección del presidente y *fellows* (que constituyen la Corporación), y de los inspectores, esta

organización ha persistido hasta el día. La Corporación se renueva a sí misma; el Comité de inspectores, elegido durante un largo período por el Parlamento de Massachusetts, es elegido ahora completamente por los graduados del *College*. Desde 1636 hasta 1782, en que se estableció una Escuela de Medicina, el *College* de Harvard formaba toda la institución, y sólo confería los grados de *bachelor* y *master of arts*. El nombre de Universidad parece haber sido aplicado por primera vez en 1780, y durante muchos años ha designado la institución en su totalidad, de la que el Colegio de Harvard es por su estatuto sólo una parte. Los títulos legales de los cuerpos directivos son, sin embargo, «The president and Fellows» y «The Board of Overseers of *Harvard College*». Los varios departamentos de la Universidad añadidos sucesivamente han sufrido amplias reorganizaciones durante los últimos diez años. La organización actual de los distintos departamentos docentes es en pocas líneas las siguientes.

Tres Escuelas dependientes de la *Facultad de Artes y Ciencias*, a saber:

I.—Colegio de Harvard, preparando para el grado de bachiller en Artes.

II.—La escuela científica de Laurence (grado de bachiller en Ciencias).

III.—La escuela de graduados *graduate school* (grados de maestro en Artes, maestro en Ciencias, doctor en Filosofía y doctor en Ciencias).

IV.—La escuela de Teología (grado de bachiller en Teología).

V.—La escuela de Leyes (grado de bachiller en Leyes).

VI.—La escuela médica (grado de doctor en Medicina).

VII.—La escuela dental (grado de doctor en Medicina dental).

VIII.—La escuela de Medicina veterinaria (grado de doctor en Medicina veterinaria).

IX.—La institución Bussey (grado de bachiller en Ciencias agrícolas).

De éstas, la escuela de graduados corresponde muy estrechamente en categoría y métodos de enseñanza a la *Philoso-*

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

phische Fakultät de las Universidades de Alemania del Norte, proporcionando cursos de investigación en Filología (lenguas semíticas, indo-iránicas, las clásicas, incluyendo arqueología griega y romana); inglés, alemán y escandinavo, lenguas románicas, celta, eslavo; Ciencias históricas y políticas; Filosofía (incluso Ética y Psicología); Bellas Artes, Música; Matemáticas, Astronomía, Física, Química, Botánica, Zoología, Geología, Mineralogía, Arqueología y Etnología americanas, Fisiología. La admisión en la escuela de graduados ordinariamente se concede a los graduados de Colegios y escuelas científicas de buena reputación. Esto, sin embargo, no implica la admisión de la candidatura a un grado; ésta es concedida únicamente a aquellos cuyas credenciales están aprobadas por el Comité de admisión de otros Colegios, probando que el interesado ha tenido una instrucción equivalente a la exigida para el grado de bachiller en Harvard. Frecuentemente ocurre que aquéllos invierten un año en estudiar para el grado de bachiller en Artes de Harvard, después del cual pueden continuar o no los grados superiores.

Los planes proporcionados por la Facultad de Artes y Ciencias son de tres géneros:

1. Principalmente para subgraduados. Aunque frecuentemente abiertos también a los graduados, pueden considerarse sólo para el grado de bachiller.

2. Para subgraduados y graduados. Se proponen ya el grado de bachiller, ya los de maestro y doctor; son seguidos principalmente por subgraduados en su último año, o por graduados, en su primero de estudios.

3. Principalmente para graduados. Estos planes son seguidos únicamente por subgraduados que han hecho extraordinarios progresos en sus estudios, y algunos de ellos están completamente cerrados a los subgraduados.

La escuela de leyes, con un plan de tres años, admite por lo común, como candidatos al grado, a los poseedores de un título de bachiller en Artes, Literatura, Filoso-

fía o Ciencias, concedido por ciertas instituciones que figuren en el catálogo de la Universidad, y también personas aptas para ingresar en las clases superiores del Colegio de Harvard. En lo esencial, puede llamársele una verdadera escuela de graduados, como que de 551 estudiantes matriculados en 1898-9, poseían 489 el grado de bachiller. Lo mismo puede decirse, en menor grado, de la escuela de Teología, en la cual los candidatos al grado de bachiller en Teología necesitan tener un grado suficiente en Artes o uno equivalente aprobado por la Facultad. La Escuela de Medicina, que antes exigía un examen poco riguroso para ingreso de los estudiantes, se convirtió en una verdadera Universidad, por exigirse, desde junio de 1901, a los candidatos al ingreso, la presentación de un grado en Artes, Literatura, Filosofía, Ciencia o Medicina, de un Colegio reconocido o escuela científica; las excepciones a esta regla se hacen únicamente por voto especial de la Facultad en cada caso.

2. *Universidad de Yale, New Haven, Conn.*—En 1701 se había fundado en Saybrook la Escuela Colegiada de Connecticut, que fué trasladada a New Haven en 1716, y denominada en 1718 Colegio de Yale, en agradecimiento a los donativos hechos a la joven institución por Elihu Yale, de Londres. El grado de bachiller en Artes, establecido por primera vez en 1702, fué el único concedido hasta 1814. En este año se confirió el de doctor en Medicina; el de bachiller en Leyes, en 1843; el de doctor en Filosofía, en 1860, y el de ingeniero civil y bachiller en Teología, en 1867. El nombre de Colegio de Yale se conservó para la institución entera hasta hace pocos años relativamente.

La actual organización comprende cuatro secciones:

I.—Filosofía y Artes.

II.—Teología.

III.—Medicina.

IV.—Derecho.

La sección de Filosofía y Artes incluye el Colegio Yale (durante algunos años llamado el «departamento académico»): la escuela científica Sheffield, la escuela de

graduados y las escuelas de Bellas Artes y Música. La escuela de graduados, en su forma reorganizada, corresponde por completo a la de la Universidad de Harvard y a la *philosophische Fakultät* alemana, pero difiere de ésta por incluir instrucción, técnica superior para ingeniero civil y mecánico. Proporciona los grados de maestro en Artes, maestro en Ciencias, doctor en Filosofía, ingeniero civil e ingeniero mecánico. Se concede el ingreso a los graduados de Yale y de otros Colegios y Universidades, y (en casos excepcionales) a otras personas de educación intelectual que tengan por los menos 18 años de edad. Los departamentos de estudio son: Psicología, Ética y Filosofía, Economía, Ciencia social, Historia y Leyes, Lenguas semíticas y Literatura bíblica; Filología clásica e indo-iránicas, Lenguas y Literatura modernas, Ciencias naturales y físicas, Matemáticas puras y aplicadas, Bellas Artes, Música, cultura física. Algunos de los cursos destinados a los más adelantados de los subgraduados en el Colegio Yale o en la escuela científica Sheffield están abiertos también a los graduados y pueden servir para los grados superiores. Las escuelas de Teología, Medicina y Leyes no exigen ningún grado para el ingreso, aun cuando se recomienda.

3. *Universidad de Columbia (Nueva York)*.—En 1754 se había fundado en la ciudad de Nueva York, con real cédula de Jorge II, un Instituto para la educación de la juventud, al cual se le dió el nombre de Colegio del Rey (*King's College*). El Colegio existió con este nombre hasta 1784, aunque los trabajos se suspendieron parcial, a veces totalmente, durante la guerra de la revolución. En 1784, mediante la incorporación de los «Regentes de la Universidad del Estado de Nueva York», la propiedad del Colegio del Rey se incorporó a la de éstos, y su nombre se cambió por el de Colegio de Columbia. En 1787, sin embargo, este acto fué anulado, y la cédula original concedida al Colegio, confirmada. El título legal de la nueva Corporación fué «Los fideicomisarios del Colegio Columbia en la ciudad de Nueva York». Esta

es todavía su denominación legal. En 1896, el Consejo de comisarios sancionó el uso, en todas las publicaciones oficiales del nombre de Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York; el nombre de Colegio Columbia ha quedado, en efecto, limitado a su sentido original, es decir, al Colegio propiamente dicho, excluyendo a las Escuelas profesional y de graduados. Ha sido costumbre durante algunos años hablar de aquél como la Escuela de Artes, para distinguirlo de las Escuelas de Leyes, Medicina y Minas. La Escuela de Medicina (que lleva también el título de Colegio de médicos y cirujanos) fué fundada en 1807; la Escuela de Leyes, en 1858; la Escuela de Minas, en 1864; después de ésta se establecieron en 1896 las Escuelas de Química, Ingeniería y Arquitectura.

Afiliados al Colegio Columbia están el Colegio Barnard, fundado en 1889, y el Colegio de maestros, fundado en 1888. El primero ofrece a las mujeres subgraduadas planes idénticos a los establecidos en el Colegio Columbia, y sus graduadas son admitidas en los trabajos de la Facultades de Filosofía, Ciencia política y Ciencia pura en la Universidad de Columbia. El último está dedicado a la especial preparación de profesores, igualmente hombres que mujeres, y algunos de sus cursos son aceptados por Columbia como parte del trabajo exigido para sus grados, tanto el de bachiller como los superiores.

La organización de la Universidad de Columbia, excluyendo los Colegios Barnard y de maestros, es como sigue:

I.—Colegio Columbia.

II.—La Universidad, incluyendo:

A.—ESCUELAS NO PROFESIONALES.

1. Facultad de Filosofía que proporciona cursos superiores y medios para la investigación original en Filosofía y Educación, Psicología, Griego y Latín (incluyendo Arqueología y Epigrafía), Inglés, Literatura, Música y lenguas germánicas, románicas y orientales.

2. Facultad de Ciencia política, proporcionando análoga instrucción en Cien-

cia política y social, incluyendo Historia, Economía y Derecho público.

3. Facultad de Ciencia pura para las matemáticas y las diversas ramas de las Ciencias Naturales.

4. Facultad de Ciencias aplicadas, Minas, comprendiendo Metalurgia, Ingeniería y Arquitectura.

B.—ESCUELAS PROFESIONALES.

Estas son:

1. Escuela de Medicina o Colegio de Médicos y Cirujanos, con un curso de cuatro años, que conduce al grado de doctor en Medicina.

2. Escuela de Derecho, con un curso de tres años, hasta el grado de bachiller en Leyes.

3. Escuelas de Minas, Química, Ingeniería y Arquitectura, que están a cargo de la Facultad de Ciencias aplicadas, y ofrecen planes cada uno de cuatro años, conduciendo a los grados técnicos respectivos (bachiller en Filosofía, Ingeniero de Minas, Ingeniero civil, etc.).

4. *Universidad de Cornell, Ithaca, N. Y.*—La Universidad de Cornell ocupa un puesto intermedio entre las instituciones de fundación privada (o principalmente privada) y con existencia corporativa independiente, y las Universidades del Estado que se describirán más adelante.

Su fundación fué debida, principalmente, a la generosidad y vigorosos esfuerzos de Ezra Cornell, y posee independencia corporativa; pero el Gobierno del Estado de Nueva York está representado por miembros *ex-officio* del Consejo de comisarios, y los fondos para su creación, aparte de los proporcionados por Mr. Cornell y otros bienhechores, procedían de la venta de las cesiones de terrenos públicos donados al Estado de Nueva York por la «Ley Morrill» del Congreso nacional, en 1862. El plan de Mr. Cornell designaba al establecimiento como una institución «donde cualquier persona pueda hallar la enseñanza de cualquier estudio»; y aunque esto se ha visto desde hace mucho tiempo que era de imposible realización, sin embargo, la amplísima simpatía despertada por este deseo

se ha determinado en una fundación de desusada amplitud y vigor. La Universidad fué constituida en 1865, y abierta a los estudiantes en 1868. Su constitución ha sufrido muchos cambios, tanto de orden interno, como de expansión exterior; su organización actual es la siguiente:

I.—Departamento de graduados.

II.—Departamento académico, o departamento de Artes y Ciencias.

III.—Colegio de Leyes.

IV.—Colegio de Ingeniería civil.

V.—Colegio Sibley de Artes mecánicas.

VI.—Colegio de Arquitectura.

VII.—Colegio de Agricultura.

VIII.—Colegio de Medicina.

El Colegio de Veterinaria y el de Selvicultura del Estado de Nueva York se administra por la Universidad de Cornell. El Colegio de Medicina, constituido en 1897-8 por las Facultades de dos escuelas médicas, ya existentes en la ciudad de Nueva York, está situado en esta ciudad, aunque el trabajo de los dos primeros años puede hacerse en Ithaca.

El departamento de graduados proporciona cursos de instrucción e investigación a estudiantes graduados que aspiran a grados superiores. No hay trazada ninguna línea precisa entre los estudiantes graduados y los no graduados, estando muchos de los cursos abiertos a los no graduados que se han preparado por sí mismos siguiendo cursos electivos con los preliminares necesarios; pero un gran número de aquéllos están especialmente adaptados a las necesidades de los estudiantes graduados, y algunos, abiertos exclusivamente a éstos. Los grados proporcionados a los estudiantes graduados son: maestro en Artes, maestro en Ciencias y Arquitectura, maestro en Ingeniería civil, maestro en Ingeniería mecánica, maestro en Agricultura y doctor en Filosofía.

A los de cuarto y tercer año (*seniors* y *juniors*), en el departamento académico les está permitido, con ciertas restricciones, la elección de estudios en otros departamentos de la Universidad, que servirán para la graduación en el departamento

académico. El principio de Columbia se aplica, por tanto, así más ampliamente.

Las escuelas de Derecho y Medicina no exigen todavía la posesión de un primer grado como condición necesaria para el ingreso.

Las exigencias de espacio impiden que hagamos aquí la descripción de las principales instituciones corporativas autónomas que comprenden verdaderas enseñanzas de Universidad en su trabajo, tales como la Universidad de Brown, en Providence, R. I.; la Universidad de Princeton, en Nueva Jersey; la Universidad de Leland Stanford, Jr., en Palo Alto, Cal.; la Universidad de Tulone de Luisiana; la de Vanderbilt en Nashville, Tenn., y otras. Todas comprenden el Colegio y las varias escuelas científicas. Trataremos, por tanto, de la última establecida entre las más amplias instituciones, y que ha tomado, hasta cierto punto, un puesto en la extrema vanguardia de la educación en América.

5. *Universidad de Chicago.*—La historia de la Universidad de Chicago comienza en el año 1886, cuando Mr. J. D. Rockefeller tuvo la idea de fundar una nueva institución de enseñanza en Chicago.

Por una serie de donativos de una munificencia extraordinaria hechos por Mr. Rockefeller y otros, se halló asegurado el establecimiento de la nueva institución; los primeros edificios se construyeron en 1891 y se abrieron las puertas a los estudiantes el 1.º de octubre de 1892. La organización es complicada, y en muchos aspectos, semejante a la de cualquier otra Universidad americana. Una característica enteramente original es la división del año académico en cuatro partes, de doce semanas cada una, en lugar de o tres períodos. La enseñanza se da durante todo el año, excepto durante el intervalo de una semana al final de cada período; los estudiantes se inscriben por uno o más períodos, a su elección, y cada maestro se limita a enseñar durante 36 semanas al año, con ciertos premios para la enseñanza adicional dada más allá de lo exigido. La Universidad está organizada en cinco divisiones distintas:

I. Las Escuelas, Colegios y Academias.

II. La extensión universitaria.

III. La biblioteca, laboratorios y museos de la Universidad.

IV. Las publicaciones de la Universidad.

V. Las instituciones filiales de la Universidad.

La primera división, comprendiendo todo el Cuerpo de profesores de la Universidad propiamente dicha, consiste en:

1.º Las escuelas:

a) Escuelas de graduados.

b) Escuelas profesionales.

2.º Los Colegios:

a) Colegio elemental, que corresponde a los dos primeros años.

b) Colegio superior, que corresponde a los dos últimos años del Colegio ordinario.

Las escuelas de graduados hasta aquí organizadas son dos: la escuela de graduados en Arte y Literatura y la escuela Ogden (de graduados), de Ciencia.

La admisión se concede:

1.º A los que han sido graduados en los Colegios de la Universidad de Chicago con el título de bachiller en Artes, Ciencia o Filosofía.

2.º A los graduados en otras instituciones muy acreditadas y que han alcanzado grados que correspondan a los concedidos por la Universidad.

Los grados concedidos son: maestro en Artes, maestro en Ciencias, maestro en Filosofía y doctor en Filosofía.

La mayoría de los cursos en las escuelas de graduados están abiertos únicamente a los estudiantes graduados; pero algunos lo están también a los estudiantes del Colegio superior que han recibido la enseñanza preliminar que les habilita para utilizar estos cursos.

La escuela de Teología comprende:

a) La escuela de Teología para graduados, dedicada principalmente para los graduados de Colegios.

b) El seminario teológico inglés, con cursos establecidos únicamente en el período de verano.

c) y d) Los seminarios teológicos escandinavos.

La escuela de Teología para graduados admite como candidatos al grado de bachiller en Teología únicamente a los graduados de Colegios reconocidos para ello; también se dan los grados de maestro en Artes y doctor en Filosofía.

Universidades de los Estados.

En la actualidad, en 29 Estados de la Unión existe una «Universidad de Estado» (*State University*), cada una sostenida exclusiva o predominantemente por fondos públicos, y gobernada bajo la autoridad, más o menos directa, de funcionarios legislativos y administrativos del Estado. Estos Estados son los siguientes: Alabama, California, Colorado, Georgia, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Louisiana, Maine, Michigan, Minnesota, Mississippi, Missouri, Nebraska, Nevada, North Carolina, North Dakota, Ohio, Oregon, South Carolina, South Dakota, Tennessee, Texas, Virginia, Washington, West Virginia, Wisconsin y Wyoming (1). La organización de estas instituciones, cada día más semejantes a la de aquellas Universidades que son Corporaciones autónomas, presentan, sin embargo, muchos puntos de divergencia, y su extensión y tipos de enseñanza varían más ampliamente. Las mayores entre ellas presentan un desarrollo muy completo de escuelas técnicas y profesionales, con excepción de las escuelas de Teología, que, naturalmente, no pueden tener cabida en un país en que el Estado no paga a la religión. Las escuelas profesionales de Derecho y Medicina, sin embargo, están generalmente sostenidas, al menos en su mayor parte, por las retribuciones de los estudiantes, y hasta el presente ninguna de ellas ha sido establecida sobre bases de una verdadera Universidad. Por otra parte, las fuentes de ingreso de estas Uni-

versidades son, principalmente, las siguientes:

1.º Los productos de las donaciones de tierras hechas en 1862 por el Gobierno federal, de acuerdo con la famosa «ley Morrill» de ese año, para el sostenimiento de Colegios cuyo objeto principal sea la instrucción en aquellas ramas de enseñanza referentes a las artes agrícolas y mecánicas, incluyendo la táctica militar y no excluyendo otros estudios científicos y clásicos.

2.º Tributación del Estado, ya por medio de concesiones anuales de los impuestos generales del Estado, ya por constantes aplicaciones de un impuesto especial permanente.

3.º Gratificaciones por enseñanza (únicamente en alguna Universidad, mientras que en muchas la instrucción es enteramente gratuita).

4.º Donativos y dotaciones privadas —la fuente de ingresos menos común, aun cuando deban mencionarse algunas brillantes excepciones.

El veredicto universal de la opinión pública en los Estados donde tales instituciones existen es que, como organizaciones del Estado, sostenidas directamente por tributación pública, de la cual ningún individuo está exento, deben estar abiertas, sin distinción de sexo, raza o religión, a todos los que puedan utilizar la instrucción dada en ellas. Cada una forma el grado superior del sistema general de educación pública del Estado en que se halla establecida, y está orientada hacia el propósito de completar el esquema de instrucción, que empieza en la escuela primaria y continúa en las escuelas secundarias. La autoridad está investida en un Consejo de funcionarios públicos, generalmente llamados «regentes». Por ejemplo, el Consejo de regentes de la Universidad de Minnesota está formado del gobernador del Estado, el superintendente de Instrucción pública, el presidente de la Universidad y siete miembros elegidos por el gobernador y confirmados por el Senado. En Michigan, los regentes son elegidos mediante voto popular, por un período de ocho años, ca-

(1) La Universidad del Estado de Nueva York no es enteramente una Universidad, sino más bien un Consejo de educación del Estado, para la inspección de toda la enseñanza dada en el Estado. La «Universidad de Francia», tal como fué constituida por Napoleón I, es muy análoga a ella.

racterística desusada. La composición y manera de elegir estos Consejos varía grandemente en los diferentes Estados, y no menos su adaptación a las responsabilidades que sobre ellos pesan. En algunos Estados, como en Michigan y Wisconsin, el resultado de muchos años de experiencia ha sido, aunque después de muchas vicisitudes y amargas luchas, la creación de eminentes escuelas profesionales; en otras, los constantes cambios en la constitución política de la legislatura y los propios intentos de los jefes de partido han hecho de las Universidades meros juguetes de la opinión pública o partidista, y no solamente se ha impedido su desarrollo, sino que algunas veces su utilidad ha sido deliberadamente invalidada. No son desconocidos los casos en que profesores aptos y animosos que no quisieron adaptar sus opiniones científicas a la moda predominante en política, fueron expulsados de sus cátedras hasta por procedimientos de violencia clandestina.

De las Universidades de Estado, las más prominentes y prósperas son las de Michigan, Minnesota, Wisconsin y California. La mencionada primeramente es la más antigua y acaso la mejor conocida. Bajo la dirección de una serie de hombres singularmente aptos, ha llegado desde su fundación en 1837 a una posición de importancia suprema. Las otras tres, aunque bastante más jóvenes, han mostrado un crecimiento sorprendentemente rápido. Como ejemplos de la organización de las Universidades de Estado, tomaremos a las de Wisconsin y California.

Universidad de Wisconsin, Madison, Wis.—Cuando se organizó el Estado de Wisconsin, en 1848, estableció la Universidad mediante una constitución como parte del sistema de escuelas libres del Estado. La ley de Fundación declara que su objeto debe ser «proporcionar los medios de adquirir un conocimiento profundo de las diferentes ramas de enseñanza relacionadas con los propósitos científicos, industriales y profesionales». La institución se reorganizó en 1886, cuando el Colegio de Agricultura se unió con ella, y las es-

cuelas profesionales y técnicas se añadieron en rápida sucesión.

La Universidad comprende seis divisiones:

I. Colegio de Letras y Ciencias, con siete diferentes planes para no graduados, conducentes a los grados de bachiller. Los correspondientes planes de graduados para los grados superiores de maestro en Artes, Literatura o Ciencia, y doctor en Filosofía. Estos planes de graduados comprenden la Filosofía, Pedagogía, Ciencias económicas y sociales, Historia, Filología, Matemáticas y Ciencias Naturales.

II. Colegio de mecánicos e ingenieros; los planes para no graduados proporcionan los grados de bachiller en Ciencias, y los para graduados, los de ingeniero civil, mecánico o electricista.

III. Colegio de Agricultura; con tres planes diferentes, uno para el grado de bachiller en Ciencias y otro para graduados, que proporciona el de maestro en Ciencias.

IV. Colegio de Leyes; con un plan de tres años, que proporciona el grado de bachiller en Leyes.

V. Escuela de Farmacia.

VI. Escuela de Música.

La escuela de Economía, Ciencia política e Historia y la escuela de Educación son subdivisiones del Colegio de Letras y Ciencias; su labor se extiende sobre la última parte de las secciones de no graduados y las de los graduados. La línea entre los no graduados adelantados y los estudiantes graduados no está claramente marcada, siendo algunos planes comunes a ambas clases de estudiantes.

Universidad de California, Berkeley y San Francisco, Cal.—La Universidad de California, parte integral del sistema de educación pública del Estado, fué establecida en 1868, y la enseñanza empezó al año siguiente. El Colegio de California, que había sido organizado en 1855, transfirió sus bienes y sus estudiantes a la nueva institución y fundió en ella su propio trabajo de enseñanza. Las escuelas profesionales, aunque concebidas ya en el plan original, no se organizaron hasta más tar-

de. En junio de 1888, el observatorio Lick, en el Monte Hamilton, vino a formar parte de la Universidad.

El Consejo directivo es desusadamente extenso, componiéndose del gobernador y subgobernador del Estado, del presidente (*speaker*) de la Asamblea, el superintendente de Instrucción pública del Estado, los presidentes de la Sociedad de Agricultura y del Instituto mecánico de San Francisco, y el presidente de la Universidad (todos ellos *ex officio*) y otros 16 regentes designados por el gobernador con la aprobación del Senado del Estado.

La institución es sostenida por varios fondos del Estado; el Colegio de Leyes tiene una dotación especial; las otras escuelas profesionales se sostienen con retribuciones por la enseñanza.

En 1898, los donativos hechos a la institución por Mistress Phoebe Hearts ascendieron a muchos millones de dólares, lo que hizo posible el desarrollo de la Universidad en una escala hasta aquí sin ejemplo en América.

La organización de la Universidad comprende los siguientes departamentos de enseñanza:

I. En Berkeley:

A) Los Colegios de Cultura general: Letras (con grado de bachiller en Artes), Ciencias Sociales (bachiller en Letras), Ciencias Naturales (bachiller en Ciencias), Comercio.

B) Los Colegios de Ciencias aplicadas, que conducen al grado de bachiller en Ciencias.

II. En Mt. Hamilton:

El departamento astronómico de Lick (Observatorio).

III. En San Francisco:

1.º El Instituto Mark Hopkins, de Arte.

2.º El Colegio Hastings, de Leyes.

3.º El departamento médico.

4.º El departamento médico para postgraduados.

5.º El Colegio de dentistas.

6.º El Colegio de California, de Farmacia.

7.º El departamento de Veterinaria.

En el departamento para graduados, los cursos de instrucción e investigación, organizados con regularidad, proporcionan los grados de maestro en Artes, Literatura o Ciencias y doctor en Filosofía. Estos cursos comprenden la enseñanza de Filosofía y Educación, Historia y Ciencia política, Filología, Arte decorativo e industrial, Matemáticas y Ciencias Naturales, Ingeniería y Agricultura. Se clasifican en:

1.º Principalmente para graduados.

2.º Para graduados y para no graduados adelantados.

Contraste con las Universidades europeas.

Las precedentes indicaciones sobre la organización de los principales tipos de Universidad en los Estados Unidos creemos que habrán puesto en claro la mayoría de aquellos detalles en que su estructura es peculiarmente americana. Las antiguas instituciones, partiendo del tipo del Colegio inglés, nunca se desarrollaron en la dirección de las Universidades de Oxford y Cambridge, donde la idea de Universidad como un gran centro de enseñanza se perdió, por la excesiva preocupación de que el Colegio era un especial lugar de residencia, y la Universidad, primordialmente un conjunto de Colegios. Las primitivas Universidades medievales de Europa, lo mismo en el Continente que en Inglaterra, proporcionaban generalmente a sus estudiantes lugares de vivienda en edificios establecidos aparte con este objeto, estando la enseñanza de los grados inferiores en conexión con estas casas de residencia, y la enseñanza superior, independiente de ellas. En el Continente, sin embargo, sobre todo en Francia y Alemania, el aspecto residencial viene a ser rápidamente de menos importancia, y, por fin, con unas pocas excepciones insignificantes, desapareció por completo, de modo que todos los recursos de las Universidades, aunque con frecuencia bastante escasos, pudieron dedicarse a la enseñanza.

En Inglaterra ocurrió todo lo contrario; la casa residencia viene a ser, a impulso de sucesivas fundaciones piadosas, el fac-

tor importante en la vida de la Universidad, hasta alcanzar independencia corporativa, y últimamente gran prosperidad, y gradualmente asumió la mayor parte de la instrucción de los estudiantes, aunque los exámenes y la obtención de grados hicieron que persistiesen las prerrogativas de la Universidad como un todo; condiciones que contribuyeron directamente a la firmeza de la residencia característica de las Universidades inglesas, y luego adoptada como norma de conducta en los Colegios americanos copiados del modelo inglés. Si al establecimiento de los Colegios de Harvard y Yale hubiese seguido en breve intervalo de tiempo la fundación de otros Colegios-residencias en Cambridge y New Haven, y si hubiese existido en las colonias una iglesia oficial con un prestigio análogo al que gozaba la iglesia de Inglaterra en la metrópoli, manteniendo los Colegios bajo su autoridad, se hubiese llegado, indudablemente, a unos resultados análogos a los de Oxford. La escasez de población y limitados medios de las colonias, y su independencia de la iglesia de Inglaterra, impidieron por completo tal resultado, afortunadamente para la prosperidad educativa del país.

Es interesante observar que durante los últimos años el rápido crecimiento del Colegio Harvard, que tenía 1.851 estudiantes durante el año 1898-9, sugirió la idea de dividirlo como en el plan inglés, en tres o cuatro Colegios separados, plan que gozó de poco favor.

Sin embargo, la estructura residencial persistió a través de la historia del Colegio americano; aunque abandonada acá y allá, como en Columbia y la Universidad de Pensylvania, ha sido restaurada en la última, y otra vez adoptada en principio, ya que no en la práctica todavía, en Columbia, y deliberadamente introducida en varias formas, en muchas instituciones modernas, aun en algunas que al principio nada habían prevenido para residencia de estudiantes. Las instituciones americanas difieren, además, de las Universidades inglesas en que se han desarrollado tan ampliamente en la dirección de escuelas téc-

nicas y profesionales, que de ellas, hasta ahora, sólo pueden citarse como ejemplos menos de media docena que hayan sido colocadas sobre bases de una verdadera Universidad.

Los puntos de diferencia entre las Universidades de América y las de la Europa continental son no menos aparentes. Tomadas en conjunto las instituciones americanas, presentan únicamente una parte de lo que en Europa se considera necesario para la constitución de una completa Universidad; por ejemplo: las cuatro tradicionales Facultades de Teología, Derecho, Medicina y Filosofía, porque aunque puedan existir las cuatro (como, por ejemplo, en Harvard), no están todas organizadas y administradas en un mismo plano; pero, por otra parte, comprenden elementos que en Europa están marcadamente fuera de la Universidad, singularmente las escuelas técnicas y las escuelas para no graduados, que en algunos casos corresponden perfectamente al liceo o gimnasio de Francia o Alemania; en otros, a los dos o tres últimos años de estas instituciones y al primer año de Universidad o escuela técnica. Si separamos las verdaderamente escuelas de graduados de las Universidades americanas del resto de sus respectivas instituciones, las hallaremos, en general, cubriendo un poco escasamente el campo de las «Facultades de Filosofía» de Alemania, a las que se aproximan más o menos estrechamente en métodos de trabajo. Un marcado punto de diferencia, sin embargo, es la relativa rareza por parte de los estudiantes, de esa emigración de una Universidad a otra, que es casi la regla general en Alemania.

EL TACTO Y LA HABILIDAD DEL MAESTRO

por Domingo Barnés.

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

Los términos «tacto», «habilidad», «discreción» y «buen sentido» del maestro se han usado continuamente en pedagogía, especialmente desde Pestalozzi a Natorp; pero no siempre se emplean con la precisión y valor técnico que en sí tienen, sino

en un sentido vago e impreciso. Y lo peor es que, a veces, se les da un valor análogo al de la inspiración en el artista—la educación tiene, en efecto, mucho de común con la obra de arte—y se les opone a toda sistematización, a toda preparación y a toda norma científica. Se les supone, en suma, como expresivos del factor espontáneo en la actividad del maestro, espontaneidad que habrá de mantenerse en su mayor pureza frente al elemento reflexivo, porque éste podría sofocarlo, pero nunca enriquecerlo. Contra este punto de vista, que se ve aparecer con frecuencia bajo muy diversas expresiones, es preciso reaccionar.

Ni el tacto, como una cualidad capital del maestro, indispensable para su labor educativa, es pura espontaneidad, sino reflexión sobre ella; ni por brotar en la práctica deja de nutrirse en la teoría, tanto más cuanto más firmes hayan ahondado en ella sus raíces; ni puede encontrar en la ciencia un obstáculo, sino su sólido sostén y su continua iluminación y guía.

Concebía Herbart el campo de la conciencia como una gradación de luz que va desde las sombras de lo inconsciente, pasando por la penumbra de la conciencia liminar, hasta el punto focal de la conciencia actual, clara y distinta. De un modo análogo podemos concebir la relación entre una ciencia concreta y el conjunto de hechos y observaciones que forman el campo empírico que esa ciencia acota y sobre la cual labora. Una parte de esa experiencia la encontramos ya estructurada y organizada científicamente, y en ella vemos esos hechos conexiónados según las leyes que los rigen. Pero, en otras regiones extensas, esas leyes no viven durante un cierto período, sino una vida de probabilidad, y constituyen como una divisoria indecisa que poco a poco se va precisando conforme se afirma la ley. Y nos encontramos, por último, espacios extensos de experiencia bruta, para desbrozar la cual no hallamos en la ciencia otro apoyo que el que nos presta como orientación e instrumento para nuestra labor.

En todas estas etapas de la experiencia y de la ciencia pedagógica tiene que mo-

verse el maestro, y en cada una, su «tacto» habrá de desplegarse de un modo peculiar, y en todas ellas será igualmente esencial e indispensable.

Se encuentra el maestro, en primer término, con una teoría elaborada por un sistema científico (el sistema entero de la filosofía, la psicología, la pedagogía) que estudia siempre lo general. Allí tiene que buscar las leyes de lo que ha de enseñar, ya que el sentido general de la educación de un espíritu ha de inspirarse, en primer término, en los fundamentos y leyes que rigen esa disciplina y las leyes que rigen el espíritu del que ha de ser enseñado; y todo esto traerlo a una obra concreta. El educador tiene que «individualizar» su labor. Se traslada al alma del discípulo teniendo siempre por guía las condiciones de tiempo y de lugar que se dan en aquel momento. Sólo así podrá realizar el influjo adecuado y en la forma más eficaz. Tal es, a juicio de Natorp, el verdadero arte del educador, como el de todo aquel que ha de actuar psicológicamente sobre otro. Pero este arte «no se puede conocer en absoluto teóricamente»; es cuestión de «tacto», de «hecho» condicionado, mediante la situación dada y el ejercicio.

Por otra parte, la Pedagogía, lo mismo que la Psicología y, en general, la Biología en que se apoya, aspira, como toda ciencia empírica, a elevarse de los hechos concretos a las leyes generales que los rigen. Pero este proceso inductivo, que parte de una observación rigurosa de los fenómenos y aspira a llegar al establecimiento no menos riguroso de las leyes, para que luego la deducción encuentre en ellas un fundamento sólido y seguro, tiene un momento en que ese rigor científico se debilita, y se recorre entonces una etapa provisional e inestable. ¿Cuándo ha sido la observación suficiente en cantidad y en calidad para que el establecimiento de la ley no pueda considerarse como una inducción precipitada y, por tanto, falsa? ¿Cuándo se desprende la ley, ya madura, de una inducción rigurosamente científica? ¿Cuándo, en suma, podemos atribuir a la ley el «valor» de tal ley? Empleamos la palabra «valor» en

el sentido técnico que tiene en la filosofía contemporánea, porque ninguna otra más adecuada para designar esta intervención estimativa del sujeto que nos encontramos en la raíz misma del proceso científico, por lo menos en una etapa transitoria de ese proceso.

Ahora bien; en esa etapa se encuentran hoy la mayor parte de las leyes psicológicas y pedagógicas. Para su valoración y para apoyar en ellas el proceso deductivo y de aplicación práctica pedagógica, es indispensable que el maestro ejercite continuamente su «tacto» y su discreción.

Por último, como hemos indicado, el educador se encontrará muchas veces sin el apoyo siquiera de esas leyes vagas y provisionales, y entonces, ante la necesidad ineludible de proseguir su obra educativa, tendrá que proceder por tanteos en busca de signos y recetas. Todo el tacto y toda la habilidad que procure entonces desplegar nunca será excesivo. En su buen sentido y en su limitada experiencia anterior ha de encontrar la norma. Claro está que dicha norma tendrá para él un carácter provisional y estará siempre abierta a toda rectificación y a toda ampliación, como un instrumento flexible que no ofrece otra garantía que la que el éxito le asigne. ¿Cómo puede considerarse como una actitud de pura espontaneidad e inspiración esta actitud del maestro, de continua e intensa reflexión sobre su experiencia, de interrogación perenne ante ella, de indagación de nuevas normas y de nuevos caminos, precisamente porque no hay ninguno de antemano trazado?

Solamente cuando el maestro, por falta de estímulos o de amor a su obra, se adormece en esas fórmulas y de provisionales las convierte en permanentes y dogmáticas, y las deseca y petrifica, a pesar de que nacieron en el fluir de la vida, es cuando la rutina que acecha mecaniza la labor.

El tacto, la discreción, la habilidad y la oportunidad, las virtudes, en suma, que en la práctica se agudizan, no brotan realmente en ella ni en la práctica agotan su acción. Su labor más fina y su más delica-

da eficacia está en el paso de la teoría a la práctica, para guiarla iluminándola, y en la decantación de esta práctica, cuyos resultados deben recogerse para enriquecer con ellos la teoría.

Se ha hablado siempre despectivamente de una «pedagogía de gabinete», y en la actualidad se reproduce este tema en nuestros círculos profesionales; no menos tradicional es el menosprecio hacia el «maestro martillo», como decía Thring, o «machacón», como se dice entre nosotros con un giro tan análogo. Siempre será igualmente pernicioso un punto de vista parcial y estrecho que rompa la unidad entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, unidad que fué tan fecunda en la vida helénica.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

NOVIEMBRE-DICIEMBRE

Instrucciones relativas a la organización de los cursos complementarios de las escuelas primarias superiores y de las Escuelas Normales. (Decretos del 18 de agosto de 1920.)—Estos decretos han transformado profundamente los reglamentos relativos a la organización administrativa y pedagógica de los cursos complementarios de las escuelas primarias superiores y de las Escuelas Normales. Se ha pretendido con estas reformas adaptar mejor los diferentes establecimientos de enseñanza primaria al papel especial que cada uno de ellos debe gozar en el sistema nacional de educación. Esta misión es preciso definirla bien, porque los órganos de la enseñanza primaria están todavía mal diferenciados; el régimen de las escuelas primarias superiores se resiente todavía del tiempo en que no eran sino excrecencias de la escuela elemental; las Escuelas Normales poseen programas tan próximos a los de las escuelas primarias superiores, que no sería difícil confundirlos. Véanse las ideas directivas de la reforma de 1920.—

Cursos complementarios. Estos cursos tienen la misión de poner un *mínimum* de enseñanza primaria superior al alcance de los niños que, sin salir de la familia, quieren superar el nivel de cultura de la escuela elemental. En un país como Francia, en el que predomina la población rural, por todas partes pueden reunirse una veintena de jóvenes, que, ligados al suelo natal, desean, sin desarraigarse, continuar sus estudios después de la edad escolar, y allí deberá existir un curso complementario. Se limitaba antes la creación de los cursos complementarios—para asegurar su clientela—a aquellas escuelas que tenían clases de los tres grados primarios: elemental, medio y superior. Esto restringía mucho su existencia, pues el curso superior existe en pocas escuelas como tal grado con clase especial. O no existe, o es, en la mayoría de los casos, una mera sección primera del curso medio. Pero en muchas de estas secciones, y aun en el simple curso medio de un gran número de escuelas, se proporciona un nivel de enseñanza suficiente para que entre un grupo de ellas den el contingente necesario para un curso complementario que pudiera organizarse en la escuela central de ese grupo. Desaparecida con este decreto la indicada limitación, estos cursos habrán de multiplicarse. Pero no basta con esto, es preciso también organizarlos. Hasta hoy no se distinguen de un modo suficiente de los cursos complementarios. Al lado de estos cursos sería conveniente crear otros cursos de preaprendizaje, de aprendizaje o de perfeccionamiento, que seguirán jóvenes insuficientemente instruídos para aprovechar el curso complementario propiamente dicho.—*Las escuelas primarias superiores.*—Estas escuelas y los cursos complementarios responden a necesidades semejantes de nuestra sociedad; sería vano establecer entre las dos categorías una demarcación demasiado rigurosa; entre las instituciones humanas, como entre los organismos vivos, hay continuidad, y hay que esperar que diversos cursos complementarios, en el porvenir lo mismo que en el pasado, se trasformen por un progreso na-

tural en escuela primaria superior.—La escuela primaria superior tiene por fin formar hombres, que, bajo la dirección de jefes salidos de las Universidades y de las grandes escuelas, formarán los cuadros de las fuerzas económicas y del ejército administrativo. El curso complementario forma trabajadores instruídos; la escuela primaria superior tiende a producir contra-maestros, jefes de taller, encargados de diversas administraciones. Salvo excepciones, los alumnos de los cursos complementarios no pasan de la edad de los 15 a los 16 años; los de las escuelas primarias superiores alcanzan con frecuencia, y aun superan, la edad de los 18 años. Los cursos complementarios no ofrecen sino un *mínimum* de enseñanza primaria superior; la escuela primaria superior debe dar a esta enseñanza todo su desenvolvimiento. Se distingue, pues, ésta de aquéllos por la mayor complejidad de sus rodajes, por la especialización más completa de sus maestros y por la mayor abundancia y variedad de su material.—*Enseñanza profesional.* No se proponía en esta ocasión el Consejo Superior reformar profundamente el programa de las secciones profesionales. El reglamento de 1909, ampliado en 1917, sigue en vigor. Además, lo que importa en esta materia no es establecer reglamentos, sino reducir su papel y dejar a cada director la mayor iniciativa posible, a fin de que adapte todo lo posible su escuela a las necesidades económicas de la región. Con este fin, la circular del 1.º de setiembre de 1917 autorizaba a las escuelas primarias superiores a instituir no solamente las cinco secciones tipos previstos por el reglamento de 1909 (agrícola, industrial, comercial, náutico y de economía doméstica), sino tantas secciones de las denominaciones más diversas, como exigiese la variedad de las actividades de cada país.—*Enseñanza general.* En la revisión del plan de estudios de la sección de enseñanza general, se ha tenido por preocupación principal la de disponer los diferentes capítulos de los programas siguiendo un orden progresivo. Cada año de estudios debe marcar para el niño una etapa nueva.—

Escuelas Normales. El régimen instituído en 1905, en las Escuelas Normales, se presta a numerosas críticas. Por eso reinaba cierto malestar en estos establecimientos. Cada Escuela Normal está, por decirlo así, cortada en dos; contiene un establecimiento de enseñanza general (los dos primeros años) y un establecimiento de educación profesional, una escuela de pedagogía (el tercer año). Durante dos años, el alumno prepara el grado superior, concebido como un examen de cultura general mucho más que como un examen de capacidad pedagógica. Durante estos dos años permanecen con los ojos cerrados para la escuela de aplicación vecina. En ciertas materias, sus programas y los de las escuelas primarias superiores parecen calcados unos de otros. Por el contrario, en el tercer año, los alumnos se preocupan, sobre todo, de su futuro oficio; se les inicia en la ciencia de la educación y en la legislación escolar; actúan ampliamente en la escuela práctica, y se les pide al final una «tesis» análoga a la memoria de los candidatos a la licenciatura en letras o al diploma de los estudios superiores. En suma: se puede reprochar a la Escuela Normal demasiada modestia cuando reproduce los programas de las escuelas primarias superiores y demasiada ambición cuando adopta métodos que no convienen si no a Facultades que tienen estudiantes del segundo o el tercer año. La reforma de 1920 tiene por fin dar a las Escuelas Normales el sentimiento claro de su misión especial; en ningún momento desde el de su ingreso olvidarán los alumnos que están destinados a convertirse en maestros. Su educación profesional debe ser objeto de todos los cuidados y debe comenzar desde el primer día del primer año. Pero para instruir es preciso ser instruído, y la educación general debe formar parte, por tanto, de la educación profesional. La enseñanza literaria y científica es preciso llevarla más lejos que la escuela primaria superior. Al pasar de una a otra, el maestro debe tener la sensación de una renovación. Las mismas cuestiones tomarán un aspecto diferente y exigirán una reflexión

más profunda. La Escuela Normal no se confundirá con ningún otro establecimiento de enseñanza. La educación profesional se perseguirá durante los tres años de dos maneras: 1.^a, por lecciones y conferencias de Pedagogía, de moral profesional y administración escolar, que dará el director o la directora; 2.^a, mediante prácticas en las escuelas elementales.

Notas de Inspección.

Necrología: Augusto Guillaume, por F. Pécaut.—Augusto Guillaume, formado en Saint-Cloud, con una vasta cultura humanista, una sólida preparación profesional y una decidida vocación por la enseñanza, consagra a ella su vida. Una beca disfrutada en Inglaterra para el estudio del inglés y de las instituciones pedagógicas inglesas decide de su vida, dedicada en adelante a la enseñanza del inglés (liceo de Chaptal) y a la inspección de esta enseñanza en Francia, inspección que con su criterio tan fino, consideró siempre más bien como una dirección pedagógica.

Bibliografía.

A través de los periódicos extranjeros: Estados Unidos, por A. Gricourt. *Bélgica, Luxemburgo, Suiza románica*, por H. Mossier.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

CARTAS LITERARIAS

SOBRE EL TEATRO

por D. Francisco Giner de los Ríos.

Si hay un hecho sobre el cual deba llamarse hasta la saciedad la atención del mundo literario, es el de la notoria decadencia del arte en la crisis que al presente corre la cultura y que, como todas las crisis, se expresa en el arte por el predominio de la teoría sobre la inspiración, del entendimiento sobre la imagen, de la discreción sobre la fantasía; por un eclecticismo incoloro en la obra entera, que es vano querer compensar con relámpagos y llamaradas vistosas; por una apoteosis de los elemen-

tos técnicos, secundarios y exteriores sobre los internos y característicos del género, sin los cuales jamás hubo una sola gran creación, mientras que puede haberlas y de hecho las ha habido, con faltas, indiscreciones y toda clase de absurdos. Y si alguna esfera hay en que esta indiscutible verdad se haga sensible aún a los más inexpertos, es en el teatro, donde quiera vago, vulgar y anodino, subordinado a la indumentaria y a la *mise en scène*, a la estrepitosa sonoridad de las grandes masas instrumentales, a las maravillas de la maquinaria y del gran espectáculo.

Poco ha, en Alemania, el Jurado que había de otorgar el «premio Schiller» (instituido en 1859 por el emperador Guillermo, cuando era príncipe regente de Prusia) a la mejor obra dramática producida en 1878, ninguna hallaba merecedora de semejante honor (fenómeno que ocurre ya por vez tercera), acordando repartir el premio entre los tres poetas que, en general, habían prestado más distinguidos servicios a este género de literatura, y cuenta que, entre ellos, se hallaba el primer dramaturgo nacional de Austria, Auzengruben, el autor de *El cura de Kirchfeld*, cuyas tendencias anticlericales lo han hecho tan popular, y, entre los individuos del jurado, el novelista Freytag y el historiador de la literatura J. Schmidt. Los otros dos autores semilaureados, Wilbrant y Nissel (también austriaco el último), gozan, quizá, de no menor fama por sus dramas eruditos, cuyos asuntos están tomados ora del mundo antiguo, ora del poema nacional de los *Nibelungen*, que ha inspirado también la última creación musical de Wagner. Y, a pesar de todo, el Jurado no ha encontrado una obra de suficiente importancia para poder concederle la imperial recompensa.

¿Qué pasará en España? Exactamente lo mismo; dicho sea sin ofensa a nuestros distinguidos dramaturgos. A pocos es dado luchar con el tiempo; a nadie sojuzgarlo. Sólo una diferencia se halla entre nuestro teatro actual y el de otros pueblos más civilizados: que la falta de espontaneidad y savia artística, de concepción genuinamen-

te poética, no se halla en aquél tan atenuada por el *savoir faire*, ni el exquisito primor de la factura, ni el estudio y habilidad de los actores, ni el concienzudo esmero del arte de la escena. Las obras, vulgares y a la par extravagantes, suelen estar pobremente pensadas, faltas de caracteres, desarrollo y situaciones reales, aunque no de efectos «de sensación» como dicen nuestros vecinos; mas no por esto se hallan mejor pergeñadas, ni bien escritas, gracias a lo cual, difícilmente resisten la lectura; sin que deje de haber autor, y no de los menos aplaudidos, que tenga a grave culpa escribir *literariamente* para el teatro, en vez de contentarse con una regular gramática, salpimentada con tal cual brochazo, puesto al gusto del público.

Por esto nuestros teatros no tienen hoy repertorio contemporáneo, es decir, no poseen un caudal de esas obras que jamás envejecen en sus atractivos esenciales, y que por lo mismo se representan en todos tiempos alternando con las obras nuevas que se estrenan, ya para perderse en el olvido, ya para entrar en ese género de repertorio. Las obras que más extraordinario e inmediato éxito alcanzan en nuestros días apenas sobreviven a esa primera impresión, y difícilmente permanecen en la escena sino el número de noches necesario para que las conozca el público de aquella temporada, el cual se disputa a veces con locura las localidades para oír por vez primera una obra, cuya celebridad momentánea eleva con sus aplausos, pero que es probable no quiera ver jamás de nuevo. Para nuestro teatro más que para la hija de Du Perrier parece escrito aquello de *l'espace d'un matin*. De las más victoreadas obras de hace diez años, apenas si dura aún el nombre, rodeado de un prestigio que aumenta la distancia; pero que no basta, sin embargo, a conservarlas en la escena.

Esta rapidez con que se suceden triunfos a triunfos, novedades a novedades, el Capitolio y el olvido, se ha hecho, sobre todo, visible desde que han ido faltando de nuestros teatros aquellos luminares mayores, el principal de los cuales, durante los

últimos 30 años, ha sido el inolvidable *Romea*. Obras punto menos que insignificantes, oídas hasta la saciedad e incapaces de una segunda lectura, se han mantenido con inmerecido honor en nuestra escena, gracias al consumado arte de sus gloriosos intérpretes. La creación del actor oscurecía, o más bien, iluminaba con un destello de genio, la del poeta, y era ella la que atraía al coliseo, una, y otra y mil veces, a los hombres de la más severa crítica, ávidos de contemplar aquella maravillosa trasfiguración de la vulgaridad en poesía y de la fealdad en hermosura. Alguien ha dicho, a propósito de esas infinitas construcciones con que la vulgaridad y el mal gusto vanamente pugnan por echar a perder el campo, que en ellas hay un duelo mortal entre el hombre y la naturaleza, en que al cabo, a Dios gracias, vence la naturaleza, la cual, a poco que el hombre se descuide (y, por fortuna, se descuida), viste de yedra los enlucidos muros de esas habitaciones, de musgos y líquenes y jaramagos sus techos, les quebranta los cimientos con las raíces de sus arbustos, y las va al par embelleciendo y destrozando hasta dar con ellas en tierra, transformándolas en pintoresca ruina. Nada podría expresar mejor esa victoria del actor sobre el drama trivial e indiferente. Así es que muerto *Romea*, ¿quién tiene valor para acudir a bostezar tres horas mortales ante el sinnúmero de obras baladíes que sólo su arte logró tener en pie?

¿Quiere decir esto que nuestros actores de hoy tengan menos talento que los de antes? No; lo que quiere decir es que la decadencia ha ido acentuándose más de día en día; ha alcanzado también ya, después del drama, al arte de la representación: por ministerio sin duda alguna de la idea, que diría un hegeliano, pero mediante un proceso fácil de explicar. Las obras cada vez han sido más endebles; la segunda creación del actor, cada vez más difícil; sus fuerzas, sometidas a una dolorosa tensión, cada vez más insuficientes; los triunfos, más efímeros; la sed de estrenos, más y más apremiante; y el vértigo de la novedad, en raudo torbellino, todo lo ha arrebatado,

drama, poeta, actor y público, hasta llegar a un punto de inferioridad que en vano se obstina por velar entre incienso la bien intencionada pero indiscreta crítica. Los actores apenas tienen tiempo para estudiar individualmente papeles que no han de repetir ya quizá nunca, ni para ensayarlos en conjunto, y todos sus talentos, a menudo notables, da pena verlos malgastados en arrancar algún que otro aplauso a toda costa, aunque hayan de sacrificar la verdad al efecto.

Mas si ésta parece ser ley fatal de los tiempos que corren—se dirá—, ¿qué hacer entonces? Abandonarnos a estéril lamentación, gimotear sobre nuestra ruina, renegar de poetas, actores y público, y desertar del teatro?

No por cierto. Ante todo, téngase en cuenta que la crisis artística es hoy general, no sólo propia del teatro; sólo aquellos géneros, como la lírica, que viven menos de la inspiración social que de la individual y subjetiva del poeta, pueden sobrenadar en el común naufragio, por la virtud del individuo para salvarse a veces de los males sociales. Pero también estas épocas tienen su misión estética, a saber: generalizar y educar el sentido de lo bello, preparando el suelo para el momento en que el futuro ideal deposite en sus entrañas la semilla, con lo cual, además, favorecen la germinación y buena salud de la planta. El artista que así comprenda sus deberes procurará, en cuanto al fondo de sus obras, tomar sus asuntos de algún grave problema, algún interés real y humano, digno de preocupar su espíritu y el de la sociedad; y en lo que respecta a la forma, ya representativa e interna, ya exterior, aspirará a la discreción y medida en el desarrollo del todo, como en los pormenores, ya una ejecución correcta, firme acabada, sin torpe descuido ni atildamiento empalagoso y afectado, atendiendo más al gusto de *siempre* que al de *ahora*, esto es, acogiéndose al modo, resortes, efectos que en todos tiempos han sido bien recibidos, antes que a la última palabra del día, efímera como él, y sobre la cual sólo trivialidades pueden edificarse; para todo esto necesita

leer y estudiar mucho, disminuyendo así con la superioridad de su cultura las consecuencias de la falta de inspiración, hoy como nunca adormecida en el rudo e ignorante. No hará de este modo obras maestras; pero tampoco descabellados engendros; y si no sirve al arte en sus grandes manifestaciones, servirá a la educación y vida estética de su edad, sin tener que avergonzarse de prostituirla con desatinados espectáculos.

Por su parte, el actor deberá, ante todo, aprender más, ¡pero mucho más! Digamos entre paréntesis, que la supuesta «educación» de nuestro Conservatorio nunca pone tan de relieve sus defectos y su ineficacia como en esta época, es decir, precisamente cuando podría prestar mejor servicio, supliendo con la instrucción y sensatez de sus alumnos la falta de condiciones superiores; formando siquiera actores discretos, cultos, concienzudos, que no sólo quieran sino que sepan estudiar las obras que se les confíen y las interpreten con más o menos inspiración, pero sin ofensa del buen gusto, y hasta de la gramática, que en ocasiones casi padece tanto en sus labios como en manos de la Academia Española. Entonces conocerían los asuntos de esas obras, la historia de su arte, el carácter interno de sus épocas, personajes y sucesos, sus formas exteriores, desde el traje a las maneras; y les serían algo más familiares, que por lo común hoy, no ya la literatura, sino la mímica, la pronunciación y la declamación. Entonces podría también ceñirse cada actor al género más acorde con su inclinación y sus aptitudes, comprendiendo que cada orden de tipos tiene su modo propio de manifestarse, y requiere constante aplicación hasta adquirir el dominio de sus peculiares recursos engendrando hábitos, maneras y estilos incompatibles con los de otros órdenes. La especialidad es aquí, como en todo, esencial condición, y si nadie deja de reputar grave falta la de confiar a un actor cómico un papel trágico, preciso es que vaya ampliándose más y más este principio, a imitación de lo que acontece en otros pueblos; v. gr., en In-

laterra, donde hay actor, como Irving, exclusivamente consagrado al teatro de Shakespeare. De cuán diversa manera han de representarse la tragedia clásica, el drama romántico o la comedia contemporánea francesa. Parece imposible que verdad tan trivial se tenga tan en olvido.

Una función de primer orden, punto menos que desconocida entre nosotros, es la de director de teatro, confiada en otras partes, donde se entienden mejor de estas cosas, a hombres de suma instrucción y hasta de gran renombre, como literatos o artistas. M. Perrin rige hoy el teatro francés, y uno de los primeros críticos y poetas de Alemania, Dingelstedt, ha adquirido inmensa reputación como director de los de Weimar, Munich y Viena, en los cuales ha realizado empresas prodigiosas, dignas de un lugar consagrado verdaderamente al arte, pues sabido es el culto rayano en superstición (basta recordar los extremos a que se ha llegado en Bayreuth) que los alemanes profesan al teatro.

El director de éste elige el personal de sus compañías, procurando formar un buen cuadro, más que una *troupe* insignificante, con un buen actor a su frente, como entre nosotros hoy se estila, sin duda para que resalte más y más la inferioridad del conjunto. Su tacto y una autoridad legítimamente adquirida saben, a este fin, vencer las rivalidades y pequeñeces, tan comunes entre los actores como en los políticos, los músicos o las restantes clases y profesiones de la sociedad, logrando que las primeras partes no tengan a menos, sino a honor, desempeñar papeles secundarios y siempre que su cooperación se necesite, y haciéndoles estimar como su primer deber coadyuvar al conjunto; como no se avergonzaban las más grandes actrices de la comedia francesa, en el siglo pasado, de representar en la *Ifigenia*, de Racine, el papel subalterno de Erifila, o como en tiempos tan recientes, que da grima verlos ya olvidados. Arjona y Guzmán aceptaban muy segundos puestos en el *Sullivan* al lado de Romea.

El director del teatro elige también las piezas que han de representarse; su misión

en este punto es hoy muy delicada. A nuestro entender, el repertorio de un teatro español, dirigido con intención artística, debe constar de tres partes. Ante todo, las obras maestras de la literatura extranjera, antiguas y modernas. En Viena se han representado todos los dramas históricos de Shakespeare sin interrupción en su serie natural, cumpliéndose el deseo de Schlegel; en París, ahora mismo, en el teatro de la Gaieté, se representan tragedias de Eurípides, comedias de Aristófanes y hasta de Cervantes (perfectamente desconocidas, no ya de la masa de nuestro público, sino de la inmensa mayoría de nuestros literatos), y a las cuales suele preceder una conferencia crítica dada por algún orador distinguido. No hay que decir hasta qué punto en España, donde merced al general atraso, es tan inferior la cultura literaria de todas las clases sociales, y aun de los mismos artistas, vendría como de molde esa revista de obras selectas de las principales naciones. Es grave error creer que no interesarían al público; en todas partes acontece lo contrario, y si aquí hubiese tacto para elegir al principio aquellas que menos se apartasen de la «factura» moderna, bien poco sería lo que no pudiera representarse. En cuanto al teatro griego, al romano, a muchos misterios de la Edad Media, a los grandes poemas de Shakespeare, al teatro clásico francés de los siglos XVII y XVIII, al de la Alemania moderna... Todo esto discretamente escogido y discretamente interpretado, llegaría en ocasiones a despertar vivo entusiasmo, y de seguro un interés que no sería inferior al que excitan tantas obras nuevas, desabrido fruto de la medianía. ¿Están acaso más acordes con el gusto y las tendencias presentes Calderón, Moratín, Bretón o el Duque de Rivas?

Congratulémonos, por cierto, de la afición creciente que hacia las creaciones más o menos antiguas de nuestra dramática nacional va despertándose de algunos años a esta parte entre nosotros. Precisamente de ellas debe formarse el segundo grupo de un repertorio artístico inteligente. Por fortuna, en este punto las opiniones

se hallan menos divididas, y sólo falta ampliar y desenvolver lo mismo que ya existe. El repertorio clásico de nuestra escena es hoy tan pobre como el de los cuartetos del Conservatorio. Abraza un corto número de obras, no siempre las mejores (¿cuánto hace, por ejemplo, que no se representa *La Estrella de Sevilla*?), de un más corto número de autores de nuestro siglo de oro. Ni la época elegida, ni los poetas, ni las obras son, pues, suficientes, prestándose a censuras harto más graves que por análogo motivo dirigía recientemente al teatro francés la revista *Ambos Mundos*. Aun en los primeros comienzos de nuestra dramática, poseemos obras que nadie tendrá jamás por anticuadas. ¡Sería donoso que una generación que aplaude los sainetes de D. Ramón de la Cruz no oyese con gusto un paso de Lope Rueda!

Todavía puede añadirse otro argumento que a muchos parecerá a primera vista descaminado. No ya los orígenes de nuestro teatro, su desarrollo y su punto de culminación deberían ofrecérsenos hoy en las tablas, sino hasta los documentos de su decadencia. De más es decir que para el literato, y aun para el hombre culto, que desea conocer de una manera viva la evolución entera del genio nacional, semejante linaje de representaciones estarían llenas del mayor interés: en esto no hay duda posible. Pero en otro respecto, la incredulidad parece más legítima. ¿Soportaría el público general tales obras? Resueltamente debe responderse que sí. En los tiempos de decadencia dista todo de ser malo. Decadencia son el Apolo del Belvedere, el Laoconte y la Venus de Médicis, en otro tiempo considerados como la más perfecta expresión del apogeo de la escultura, el estilo canopial florido de nuestro siglo XVI, el seco de Bramante y Herrera. ¿Qué más? Eurípides y Menandro señalan ya la decadencia del teatro griego. Ahora bien; Cienfuegos y Huerta, cuyas obras irradian un día con la gloria de Talma, valen, siendo como son, por muchos de nuestros aplaudidos dramaturgos del día, y que puede oírse bien el teatro de nuestros tiempos menos venturosos, lo prueba el

ejemplo de Moratín, siempre aplaudido, con no ser ciertamente un Alarcón, ni mucho menos.

Hoy, además, no sólo entre los eruditos, literatos y hombres de estudios, sino en todas las clases un poco ilustradas, se estima en las obras de arte, prescindiendo de la belleza intrínseca, un nuevo elemento, el *carácter*, esto es, aquella cualidad que las convierte en fiel expresión orgánica del espíritu y modo de ser de su tiempo. El desatinado éxito de los «casacones» en la pintura basta para probarlo. No es ahora ocasión para discutir el valor nacional que corresponde a este factor, del cual parece burlarse injustamente en su su última obra uno de nuestros más discretos novelistas. Su estimación se debe notablemente a las teorías románticas, en las que hizo su primera entrada reflexiva con la célebre polémica entre Winkelmann e Hirt. Lo único que importa consignar es el gusto con que al presente se recibe toda obra característica de un período dado: desde una novela de Florián hasta una cornucopia churrigueresca. Este gusto dirige hoy el mobiliario de nuestras casas, con todas las artes suntuarias, que, después de cien ensayos frustrados, han comprendido que deben renunciar a una originalidad por ahora imposible, y concretarse a copiar, imitar y adaptar a nuestras necesidades el mobiliario de otros tiempos más fecundos. Desde esta esfera, subordinada, aunque no tan inferior como algunos piensan, a las más altas y magníficas, impera ese amor a las cosas artísticas de la vida pasada, que jamás despertaron el interés profundo con que hoy contemplamos un jeroglífico egipcio, preñado de misterio y de poesía; amor que, como todos, se vicia y degenera en ocasiones, según acontece en el antes citado ejemplo de la pintura actual de género más estimada. ¿Cómo habría, pues, de faltar el general aplauso a la restauración de nuestras obras de otras épocas?

Para concluir; dicho se está que el tercer elemento de nuestro repertorio escénico debería constar de las obras nuevas, originales o traducidas. Este factor, hoy

casi único, no necesita, en verdad, razonamiento alguno para defenderse. Combinados con los otros dos, merced al tacto de los directores de los teatros; encomendadas las obras de todas las clases a un número suficiente de actores, que pueda estudiarlas y ensayarlas con descanso; puestas como es debido, merced a un arte escénico, inteligente y concienzudo, que cuide desde el conjunto y los cuadros que han de formar los personajes, hasta el mobiliario y el traje de los comparsas, el decoro y la dignidad reemplazarán honrosamente al genio, que nadie puede inventar de Real orden, y el teatro ocupará más elevado lugar en nuestra vida que el de uno de los más problemáticos remedios para entretener el aburrimiento de las gentes ociosas.

(*El Pueblo Español*, 17 de marzo de 1879.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA NUEVA EDICIÓN DE LA «PSICOLOGÍA»
DE D. FRANCISCO GINER (1),
por H. G. R.

A continuación de las presentes líneas van las dos advertencias preliminares, correspondientes a la primera y segunda edición, de que es tercera este volumen.

Lo que no se dice en ellas con bastante claridad es la participación que en la confección de la edición primera tuvieron los Sres. D. Eduardo Soler y D. Alfredo Calderón, discípulos ambos predilectos del autor. Es más: la portada de la primera dice de esta *Psicología* que son lecciones sumarias, explicadas por el autor y *expuestas* por aquellos dos maestros; decano de Derecho que llegó a ser el primero en la Universidad de Valencia, y escritor insigne el segundo, a quien ocurrió, por sar-

(1) Prólogo del tomo IV de las Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos.

casmo, lo que a D. Joaquín Costa, que, a pesar de oposiciones brillantes, no llegó a ser profesor oficial.

Sabido es que el autor se complacía siempre en compartir la originalidad de sus trabajos con aquellas personas con quienes pensaba en alta voz, como para formar, mediante doble reflexión, el propio pensamiento en revisión comunicativa. Y así atribuía una colaboración eficaz en sus obras a aquellos que de un modo más o menos directo intervenían en la elaboración de las mismas, sirviéndole como de piedra de toque, motivo de discusión, acicate para desvirtuar objeciones o estímulo, en fin, de polémicas que aclaraban el pensamiento, afirmándolo en sus conclusiones.

La portada de la segunda edición ya no hace la diferencia señalada entre lecciones *explicadas* (en la Escuela de Institutrices, de Madrid) y *expuestas*, sino que las llama «Lecciones sumarias de Psicología, por Francisco Giner, Eduardo Soler y Alfredo Calderón, profesores en la Institución Libre de Enseñanza»; como si quisiera el autor compartir con ambos la paternidad. Pero en esta segunda edición, en cambio, se añade: «Completamente refundida conforme a los últimos progresos de la Antropología y la Fisiología, y adaptada a las necesidades de la segunda enseñanza.»

¡Cuántas veces oímos a Calderón con su fina ironía hacer la caricatura de lo que acabamos de exponer, con aquel cariño íntimo y filial que profesaba a su D. Francisco, como él siempre lo llamaba, y cuántas otras escuchamos de labios de Soler, con aquella expresiva y seca lógica de su extremada bondad, oponerse a compartir en público lo que pudiera corresponderle como oyente, y no como pensante, en la obra que nos ocupa!

Aunque modestamente las dos advertencias a que venimos refiriéndonos procuran quitar importancia a este cuerpo de doctrina, se la otorgó de un modo definitivo el insigne pensador Bernard Pérez en la *Revue de l'Enseignement Sécondaire*, donde a poco de publicada (1878) la segunda edición, declaraba el ilustre pu-

blicista que era la Psicología de Giner de los Ríos el mejor Manual conocido en Europa por su estructura, por lo complejo y original de la doctrina, por el orden y método, y singularmente, en fin, por el tratado de «Biología Psíquica», que constituye una de sus principales secciones.

Sobre la originalidad, bueno será hacer constar que, a pesar de insistir en las advertencias de las dos ediciones en que toda la doctrina es la krausiana, siendo esto cierto, no lo es menos que la modalidad de Giner, dentro de esta escuela filosófica, es propiamente característica suya en el conjunto y en los pormenores, según convienen cuantos conocen a fondo el krausismo y a sus adeptos.

Las diferencias entre la primera edición, enero de 1874, y la segunda, junio de 1878 (aunque en la portada aparezca el año 1877), más que esenciales y de teoría, son de desarrollo de determinados asuntos y de un cambio justificadísimo en la manera de apreciar el *Lenguaje*, no como un asunto de «apéndice» a la Psicología—según se estimaba en la primera edición—, sino que se consideró tal materia como propia del cuerpo de doctrina de la Psicología misma. Por cierto que es muy de notar cómo su teoría del lenguaje, expuesta literariamente en los trabajos del autor y en su programa (que sirvió a Revilla y a tantos otros para hacer sus libros, ya clásicos), es adaptada, desde el punto de vista filosófico en la Psicología, con el carácter que propiamente puede interesar al pensador y no al literato. Y el mismo influjo que en Literatura, ejercía su propia modalidad krausista en otros órdenes científicos o jurídicos.

Fuera de esto, no hay en ambas ediciones más diferencias dignas de notar, aparte las que en la advertencia segunda se mencionan.

Andando el tiempo resucitó este Manual, sirviendo de texto en el Instituto de Barcelona. Pero encontrando el que estas líneas escribe que podría reducirse en bien de la enseñanza, así como debiera ampliarse con algunas indicaciones relativas a determinados puntos de la Psicología

contemporánea, accedió el autor gustoso a esta transcripción y modificaciones. Y así ha servido en un quinto de siglo en la enseñanza oficial, no sólo de Barcelona, sino, por más o menos tiempo, en todos los Institutos de la región catalana (Tarragona, Lérida, Reus y Figueras), excepto uno (Gerona).

¡Quién había de decir a Giner, el antiguo discípulo del pensador ilustre Llorens, su primer maestro de Filosofía, que su teoría completa de una Psicología elemental había de ser esparcida por toda Cataluña con el sentido krausista, bien lejos, por cierto del hamiltoniano, del célebre catedrático de la Universidad barcelonesa!

No obstante, quién sabe si se encontrarán coincidencias en puntos determinados, el día en que la Facultad de Letras de la Universidad citada se decida a publicar las obras de Llorens, de las cuales no se sabe por qué temor o escrúpulos, hace muchos años está impreso el primer tomo sin que salga a luz.

La dedicatoria del libro es piadoso recuerdo a un compañero y al maestro. Tapia fué, en efecto, también muchos años discípulo de Sanz del Río; y a él se encomendó por los albaceas del sabio maestro de Historia de la Filosofía en el doctorado de Madrid, la cátedra creada por Sanz del Río con rentas que legara para dicho objeto, clase que actualmente desempeña de modo magistral D. José de Caso y Blanco.

Y he aquí en pocas palabras cuanto nos proponíamos indicar sobre la génesis de este libro, porque lo que falta acerca de su historia en esta advertencia va dicho en las dos siguientes del autor.

Advertencia de la primera edición.— Sin carácter alguno científico ni la menor pretensión en este respecto, damos a luz el siguiente extracto del curso de Psicología que tres años ha viene explicándose en la Escuela de Institutrices, de Madrid, y que sólo ofrece un sumarísimo compendio, no de propias investigaciones, sino de la doctrina más sana y autorizada, expuesta

principalmente en las obras de Krause y Sanz del Río, Ahrens y Tiberghien.

Si, a pesar de sus muchas imperfecciones, que somos los primeros en reconocer, pudiera este libro prestar alguna utilidad, no sólo a las inteligentes y laboriosas alumnas de dicha Escuela (cuyos sorprendentes adelantos desmienten de una manera irrefragable a los adversarios de la ilustración de la mujer), sino a la juventud en general, y con especialidad a la que asiste a los Institutos, quizá la buena acogida que por ello obtuviese estimularía a personas más competentes, cuyos trabajos enriquecerían nuestra naciente literatura psicológica, que cuenta ya con obras en verdad muy estimables.

Madrid, 15 de enero de 1874.

Advertencia de la segunda edición.— En 1874 dimos a luz la primera edición de estas *Lecciones*, formadas sobre los cursos de la Escuela de Institutrices, de Madrid, que fundó el ilustre pensador don Fernando de Castro, y rige desde su muerte dignamente el Sr. D. Manuel Ruiz de Quevedo.

La favorable acogida que halló el libro en gran parte del profesorado de nuestros Institutos y que agotó la edición en brevísimo tiempo, hizo nacer en los autores la idea de publicar otra nueva, ya especialmente consagrada a satisfacer en lo posible las necesidades de la segunda enseñanza.

Pero si, en cuanto al fondo de la obra, los progresos que en los últimos años han realizado la Antropología, la Fisiología psicológica y la novísima Psicofísica (merced a los trabajos de Wundt, Fechner, Lotze, Helmholtz, Spencer y tantos otros como han contribuido a ensanchar los horizontes de la Psicología propiamente dicha) exigían que se completase el punto de vista antropológico, expuesto ya en la primera edición (principalmente inspirado en Krause y Sanz del Río, Ahrens y Tiberghien, y perfectamente compatible, por cierto, con aquellos progresos), la oscuridad del lenguaje y la excesiva extensión de muchas consideraciones, defectos capitales del li-

bro, obligaban por su parte también a una severa revisión y corrección de la forma.

Sin variar el carácter elemental de una obra ajena a todo intento propiamente científico, y reducida a exponer las doctrinas que actualmente corren como más autorizadas e importantes en el movimiento de la cultura europea, hemos procurado responder a una y otra clase de necesidades. La obligación de examinar detenidamente el estado actual de los nuevos estudios, ya citados, a fin de no incluir, por lo común, en el presente libro sino aquello que resultase más sólidamente comprobado y se compadeciese con la índole de un texto tan sumario, ha hecho que la nueva edición aparezca más de dos años, después de agotarse la primera. A no mediar estos respetos y estas dificultades, aumentadas por el cúmulo de trabajos que han pesado sobre los autores, fácil habría sido darla a luz mucho antes. Tal como aparecen estas *Lecciones*, reducidas casi a una tercera parte en su extensión, completadas muchas de sus lagunas, aclarado un tanto el lenguaje, no creemos, sin embargo, haber logrado nuestro fin, sino en tan corto límite, que a duras penas corresponde al impropio esfuerzo que ha costado.

Madrid, 1.º de junio de 1878.

EL LIBRO

«Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social» de D. F. Giner (1)

por M. Oscar D'Araujo.

La teoría de la persona social ha dado lugar en nuestros días a un gran número de trabajos. En España mismo hemos tenido sucesivamente las publicaciones de los Sres. Costa, Sales, Gil Robles, Posada, Santamaría y, sobre todo, el hermoso libro del Sr. Otero (2). Sin embargo, no es sobre este punto sobre el que los juristas y

sociólogos se han dividido más, y no es ponerlos de acuerdo lo que intenta D. Francisco Giner. No entraba en sus miras, y nos lo hace notar, darnos una obra de conjunto concebida según un plan sistemático. No ha tratado más que de reunir trabajos publicados y no publicados, concebidos en épocas distintas y que no tienen entre sí otra relación que la resultante del asunto de que tratan, aunque cada vez desde un punto de vista diferente y siguiendo una marcha particular.

Algunos de estos trabajos, en efecto, debían primero formar los capítulos de un libro sobre la teoría de la persona social e individual, y otros, por el contrario, no ser más que una exposición de la manera de ver de ciertos autores que han abordado esta teoría en estos últimos años.

Tal como es el libro de D. Francisco Giner, no deja por ello de ser una contribución interesante a la teoría sociológica de la personalidad. Además de los análisis muy minuciosos y muy exactos que da de las concepciones de los juristas de la escuela empírica idealista y de los sociólogos contemporáneos sobre la persona social, iniciando al lector español en la evolución que se ha producido desde las doctrinas de Savigny hasta las de Schäffle, son de una innegable utilidad, porque permiten medir el camino recorrido; las miras propias del autor, desgraciadamente muy poco desenvueltas en algunos capítulos incompletos, ofrecen siempre el atractivo del grande ingenio, que es la señal característica de todo lo que sale de la pluma de D. Francisco Giner.

Tal como él define el concepto de la persona social, le aparece como el resultado de una cooperación positiva de diversas tendencias que han aparecido sucesivamente y se han completado a través de sus oscilaciones en el tiempo. Es evidente, en efecto, que desde el punto de vista sociológico no se sabía enfocar la marcha del espíritu humano, sea cualquiera el dominio en que se esté, sino como una evolución continua, un proceso siempre constructivo, bajo el aparente desarrollo de las opiniones y de las doctrinas que se dispu-

(1) Publicado en la *Revue Internationale de Sociologie*, número de enero de 1900. París.

(2) Otero: *La persona social*. Valladolid, 1895; Un volumen en 8.º—Santamaría de Paredes: *El concepto de organismo social*. Madrid, 1896.

tan la supremacía en ciertos momentos de la historia, se ve claramente que desde que la atención de los pensadores se dirigió hacia las relaciones jurídicas de los individuos y de los diversos grupos que se forman en el seno de la sociedad, hasta nuestros días, las doctrinas en las cuales el hombre se ha detenido deben formar una cadena ininterrumpida de esfuerzos, de donde se desprende claramente y poco a poco la noción exacta de las relaciones naturales que ligan y rigen a las personas sociales. Si al principio no se ha visto más que el hecho de prescripciones divinas, y después se ha pretendido deducirlas de la naturaleza íntima del ser humano, estas tendencias teológicas y metafísicas han cedido el puesto hoy día al espíritu científico que, aceptando las relaciones sociales como un hecho primordial suministrado por la observación, se dedica a descubrir el determinismo en el espacio y en el tiempo.

El Sr. Giner, aunque persiguiendo, ante todo, una obra de sociólogo, tratando por esto mismo, principalmente, de lograr este resultado normal de toda investigación científica, me parece, a veces, detenerse sin motivo en una discusión demasiado sutil y escolástica de las definiciones que se pueden dar de la persona social, por lo que él sacrifica el espíritu de los juristas de otro tiempo, que debe hoy ser proscrito de la sociología positiva. La insistencia que pone para establecer que el hombre no es una persona social nada más que en cuanto ser racional por oposición a los animales que no lo serán, es poco comprensible, puesto que por propia confesión, no se podría negar la razón a estos últimos. Respecto a mí, no estoy convencido de que, como él quiere, el hombre pueda, por un singular privilegio, elevarse a concepciones absolutas negadas al animal, cuya razón limitada no se eleva de lo relativo. Me parece, por el contrario, que es imposible dejar de reconocer que del mismo modo que los animales, nosotros no estamos nunca encerrados en el círculo de hierro de la relatividad.

Pero sea como quiera, y cualquier idea que se tenga de la razón humana como ca-

racterística de la persona jurídica, sucede que todo ser individual colectivo que concurre a la existencia social de una manera consciente o no, es una persona social, sin que dependa, de la voluntad de los juristas, el reconocerlos o el instituirlos como tales. Además, el Sr. Giner tiene razón al decir que el estudio de la cuestión, desde el punto de vista del derecho, y suponiendo que estos seres, individuales o colectivos, resulten de una sencilla institución jurídica, no responden ya al conocimiento que nosotros tenemos de la sociedad. Este punto de vista está, en efecto, tan dejado de la realidad, que sin salir de la esfera del Derecho, Schelling, Hegel, Trendelenburg, Rosmini, Stahl y Taparelli han empezado a darse cuenta de que las personas sociales son algo más que simples convenciones jurídicas. Más naturalmente todavía, y siguiendo una reacción lógica, los pensadores como Lilienfeld, Jalger, Spencer, Espinas, etc., para los que la sociedad y sus instituciones no son más que organismos físicos, debían ser llevados a rechazar la concepción de los primeros juristas. Así, como dice muy bien D. Francisco Giner, amparándose en el concepto de la persona social, la sociología de ello ha hecho un ser real, en lugar de una entidad ficticia o figurada.

No puedo seguir al autor español en el análisis que da de las diversas maneras en que los sociólogos contemporáneos han enfocado el problema de la persona social, siguiendo la concepción general de la sociedad que adoptan. Aquí sería necesario reproducir capítulos enteros. Ya he dicho bastante, sin embargo, para dar una idea suficiente del espíritu que preside a todos sus estudios, y que hacen de ellos una obra de buena vulgarización sociológica muy útil a la difusión de la nueva ciencia.

DE LA MUERTE DE D. FRANCISCO GINER

por A. N. C.

El alma contristada de los que sentimos la influencia de aquel espíritu vigoroso apenas encuentra ahora palabras que decir... Era, sin disputa, el más grande de

los educadores españoles. Vivió la vida intensa y expansiva predicada por Guayau. Vida fecunda y santa, vida ejemplar, palpitante, por sobre la muerte, en la textura de cosas y de ideas que no morirán. Es una luz que, al apagarse, deja una estela luminosa de ciencia y de amor.

Rara vez se vieron mayor belleza y mayor armonía en una vida humana. Era un pensamiento en acción; era un ideal que cristalizaba en forma más bella cada día.

Don Francisco Giner había soñado con regenerar a su patria por medio de la educación, y de aquellos sueños surgió a la vida, como torturada en un principio para no ser planta del medio en que veía la luz, una de las instituciones que mayores glorias le han dado a España en los últimos 30 años. En aquella obra vertió todo el contenido de su alma. Un alma delicada como un perfume, que irradiaba la esencia de un gran corazón, de una gran voluntad y un gran carácter.

Era conmovedor ver aquel anciano ilustre, que parecía salido de un lienzo de Rembrandt, rodeado de sus discípulos, los grandes hombres de la España de hoy, departiendo con entusiasmos de muchacho sobre los problemas nacionales, problemas que reposaban para él en el de la instrucción.

Y esto que hacía con los hijos de su espíritu, muchos de ellos encanecidos ya, lo hacía igualmente con los jóvenes y con los niños. Se veía que gozaba al conversar, que gozaba con goce de artista. Se daba cuenta de que al hablar educaba. También escuchaba e interrogaba con arte sutilísimo. Si al verle se pensaba en Sócrates, al hablar con él la ilusión era completa: sabía tomar de los cerebros como colocar en ellos las más delicadas flores del pensamiento. Al verle parecía un patriarca; al oírle, un apóstol. Era un santo laico a quien uno se acercaba con unción.

Tranquilo, sonriente, debió bajar a la tumba. Imaginamos que cerca de su lecho de muerte estuvieron presentes en la hora suprema sus discípulos amados. Nos parece ver a Rafael Altamira y a Manuel B. Cossío, los ojos húmedos, el alma en

angustia, contemplando por última vez la faz serena del abuelito que se les iba, y creemos adivinar lo que les dijo el anciano en su última mirada: «Me voy, pero quedáis vosotros, que sois también gloria de la España que llega.»

(*Cultura*, de Bogotá. Vol. I. N. 4).

LIBROS RECIBIDOS

Société de Patronage des Jeunes Adultes libérés.—*Assemblée générale de 1917*.—París.

Albó y Martí (Ramón).—*Corrección de la infancia delincuente*.—Madrid, Ed. Arias, 1905.

Landron y Acosta (D. Gustavo).—*Memoria del régimen de la prisión central de San Miguel de los Reyes. Año 1915. Dos folletos*.—Valencia, Domenech y Tarrocher, 1916.

Carandell (Juan).—*Impresiones de una excursión a Tetuán*.—Cabra, M. Gordón, 1920.—Don. del autor.

Escuela de Artes y Oficios de Almería. *Memoria del curso académico de 1919-1920*.—Almería, Tip. Sempere, 1920.—Don. de la Escuela.

Servicio de Publicaciones Agrícolas.—*Índice agrícola. Repertorio de artículos de revistas y publicaciones monográficas relativas a la Agricultura, la Ganadería y materias conexas*.—Madrid, J. Cosano.—Don. del Ministerio de Fomento.

Mac Donald (Arthur).—*Anthropology of modern civilized man*.—Washington.—Don. del autor.

Idem.—*Study of man after death*.—Washington.—Don. de ídem.

Seris (Homero).—*Una nueva variedad de la edición príncipe del «Quijote»*. (Reprinted from *The Romanic Review*, vol. IX, número 2.)—Don. de ídem.

Bernaldo de Quirós (Constancio).—*La emigración obrera en España después de la guerra*.—Madrid, M. Minuesa, 1920. Don. del Instituto de Reformas Sociales.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono M 361.