

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL
ATENEU BARCELONES

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 in-voilabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los *Estatutos*.)

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LV.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1931.

NUM. 851.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La función general del educador, por D. Jorge F. Nicolai, pág. 65.—Indicaciones a los maestros para la enseñanza de la Historia de España, por la *Real Academia de la Historia* (conclusión), pág. 67.—Las edades en el hombre y su significado pedagógico (conclusión), por D. J. Mantovani, pág. 73.—La educación física en los Estados Unidos de América (conclusión), pág. 77.—La misión de la Universidad, por D. José Ortega y Gasset, pág. 84.

ENCICLOPEDIA

La influencia del español en la lengua francesa, por el Dr. Gerhard Moldenhauer, pág. 91.

INSTITUCIÓN

Obras completas de D. F. Giner de los Ríos, pág. 96.

PEDAGOGÍA

LA FUNCIÓN GENERAL DEL EDUCADOR (1)

por Jorge F. Nicolai

De lo sublime a lo ridículo no hay siempre un paso; a menudo es lo mismo. Así me parece suele suceder con el anarquismo.

El anarquismo, en su forma abstracta, y, sin embargo, más consecuentemente pensado (de la cual sólo hablo aquí), significa

(1) En la hermosa lección de sociología que constituye este artículo del ilustre profesor Nicolai, escrito especialmente para el *Boletín de la I. M. A.* (Internacional del Magisterio Americano), al hablar de «anarquismo», el maestro se refiere, naturalmente, más que al significado de beligerancia activa que se atribuya por lo general al concepto, al hondo contenido humanitario y filosófico que encarna.—N. de la R.

el esfuerzo supremo de valorizar la personalidad y la libertad del individuo. El hombre nace libre, y cada ley que él mismo no quiere y aprueba es una restricción insostenible de esta libertad natural y santa; sólo confiándose a su propia ley el hombre merece su nombre de un ser racional; en tanto que se ve constreñido por fuerzas ajenas, hay que considerársele, aun parcialmente, como animal.

En este sentido, Rousseau es el padre del anarquismo, y Locke, su abuelo. El sublime Jean Jacques tenía, además, en su juventud la idea consoladora de que el hombre, entregándose enteramente a sus instintos sanos, sería bueno en sí mismo y haría por su propia intuición lo que conviene más a la felicidad suya y general, pero una civilización falsa había falsificado la naturaleza natural del hombre.

Ya durante su vida, en que el pobre filósofo se vio maltratado igualmente por civilizados y no civilizados, reconoció que no bastaba fiarse en los instintos innatos, y en una obra póstuma, desgraciadamente poco conocida, sobre la paz universal, dice que su sistema, en sí tan existente, debería fracasar en este mundo, porque los hombres no son ángeles, ni aun sólo buenos, sino simplemente bestias; y la gran revolución ha mostrado hasta qué grado esta bestialidad puede conducir aun a los mejor intencionados.

Kant ensayaba entonces reconciliar el anarquismo teórico con la moral práctica, mediante su célebre imperativo categórico. En mi opinión, en vano, pues el impe-

rativo categórico, en nuestro pecho, sería también sólo aceptable, si se pudiera garantizar que el promedio quiere algo bueno y útil; lo que es en completa contradicción con la experiencia y con la realidad que vemos alrededor de nosotros.

En el siglo XIX, el anarquismo se ha desarrollado bajo los más diversos aspectos, combinándose hasta con el comunismo, que, teóricamente, es su enemigo irreconciliable. La mayoría de estas doctrinas merecen sólo consideración desde un punto de vista político; para el pensador, estas mezcolanzas de fragmentos heterogéneos no tienen valor.

Lo más puro y perfecto del anarquismo aparece en Nietzsche, aunque sea el menos sistemático. Pero la idea del anarquismo moral seduce fácilmente trasladado a sistema.

No hay duda que el anarquismo moral incluye la moral más perfecta; aun más: es quizás la única forma en que una moral en el viejo sentido teológico es aún sólo aceptable, pues cada acción que no se cumple por la libre voluntad del que reacciona no puede considerarse moral justamente en el sentido de la vieja ética.

¡Por eso se encuentran entre los anarquistas tantas almas jóvenes, entusiastas, artistas! Pues, ¿qué podría ser más sublime y más ingenuamente moral que tal ensalzamiento de la personalidad? En realidad, cada hombre que cree en el valor intransferible de la personalidad debe ser, hasta cierto grado, anarquista, y lo es en tanto cree en la dignidad de la personalidad. No es maravilla que seduzca a los mejores.

Y sin embargo de esta doctrina sublime, ¡qué ridícula utopía es al mismo tiempo creer que se pueda realizar tal hazaña con los hombres actuales! El joven Rousseau podía creerlo; el mundo vivía en aquella sazón tan estrechamente ligado por vínculos políticos y teológicos, que acaso no se podía saber cómo fuese una vez desatado. Pero hoy las cadenas se han roto desde hace más de un siglo, y, aunque la libertad no hubiese sido grande, bastaba para evidenciar que los instintos de los hombres no

son sociales, sino egoístas. Hoy, hasta un joven debería poder ver que, como teoría política, el anarquismo es imposible, y a un viejo anarquista, que ha visto a los hombres y sus acciones, perdonadme, mas yo puedo venerarle por su bonita credulidad, empero, mi boca queda risueña.

No en vano el profeta más puro del anarquismo—Friedrich Nietzsche—nos habla al mismo tiempo del super-hombre.

La perfectibilidad indefinida del hombre, en un sentido moral, científico y físico, de la cual nos habla Condorcet en el último capítulo de este maravilloso libro que escribió con un optimismo supremo, mientras estaba bajo el veredicto de muerte que la Convención había pronunciado contra él, esta creencia en la perfectibilidad indefinida es la base imprescindible, sin la cual no se puede ni aun teóricamente pensar en ser anarquista.

En la actualidad, el anarquismo no es realizable, pero queda el ideal del futuro. Cuando la Humanidad haya un día comprendido su naturaleza y su destino tan profundamente, que cada uno sepa—sepa, por decirlo así, con su corazón—lo que le conviene a él y al género humano en general, y lo haya comprendido tan fuertemente, con toda su alma, que ya no pueda obrar de otra manera, entonces el anarquismo será por sí mismo una realidad: cada uno seguirá su propia ley, y esta ley será la de la comunidad.

Y con esto se habrá cumplido también el destino de la Humanidad como ser racional. Pues, bueno por sabiduría, el hombre será entonces verdaderamente un hombre, libre por completo, y al mismo tiempo, ligado irremisiblemente a la sociedad.

Como doctrina política, que debe seguir fines prácticos del momento, el anarquismo es utopía, es ridículo. Como ideal para el futuro, queda el ideal más sublime que el hombre podría proponerse. Más: como el único ideal que corresponde a su naturaleza en su totalidad.

De esto se deduce fácilmente el papel que el maestro debe desempeñar con respecto al anarquismo: educar a los jóvenes así que piensen y sienten como seres so-

ciales, para que alguna vez el anarquismo sea posible. Se dice, en general, que el socialismo y el anarquismo son contradicciones irreductibles. El socialismo exagera el papel de la sociedad y quiere que todo se sujete a la ley general para servir a la comunidad, mientras el anarquismo exagera el papel del individuo, aboliendo todas las restricciones y dándole la supremacía absoluta.

En verdad, para el hombre actual, el socialismo y el anarquismo (o en su forma más moderada y menos consciente: el liberalismo) son irreductibles. Y, sin embargo, éste es el problema de la Humanidad: reconciliar los instintos individuales con las necesidades de la sociedad.

Se puede hacer esta reconciliación por la fuerza. Con religiones y soldados, con presidios o leyes se puede forzar a los hombres a comportarse como si fuesen buenos. Pero esto no es una solución verdaderamente humana: es el modo con que se amaestran los animales.

Pero si no se quiere hacerlo así, como hasta ahora se ha hecho siempre, queda sólo un camino: la educación.

Se ha dicho a menudo que lo esencial en la educación debe ser menos el saber que la moral. Esto es justo y falso. Falso es si con esto se quiere separar la moral del saber, pues ellos deben ser forzosamente una sola entidad inseparable. Pero es justo si, después de haber comprendido la necesidad de tal unidad, el educador no se conforma con transmitir un saber sobrio, sino que ensaya desarrollar con él una verdadera comprensión del mundo, lo que equivale a la moral.

Lo difícil es que, en general, no se sabe qué moral enseñar; cada uno quiere enseñar la suya.

Sin embargo, la dificultad es sólo aparente: recordando que hay muchas morales y sólo un saber, y recordando al mismo tiempo que moral y saber forman una unidad, para cada hombre que puede pensar, debe ser claro que lo que puede aparecer bajo tan diferentes aspectos debe amoldarse a lo que por su naturaleza no puede ser otro de lo que es. Con otras palabras:

el saber debe ser la directriz; la moral, la dirigida.

Así, la preocupación de los que han abrazado el ideal anarquista debe ser el de hacer lo posible para que los hombres comprendan su mundo.

El anarquismo quiere que cada uno siga tanto como sea posible a su propio juicio, lo que, naturalmente, no puede permitirse sino a los que tienen un juicio. Y a los que lo tienen de verdad se les debería permitir tan ampliamente como sea posible.

Educar a la Humanidad—o mejor dicho, a cada hombre, pues la Humanidad no es más que el conjunto de hombres aislados—para que comprenda el mundo, y conforme con esta comprensión, se forme su juicio propio, y, por ser conforme a la realidad, justo es, en mi opinión, el único camino que podría acercarnos a un ideal, cualquiera que él sea.

El progreso humanitario consiste en la educación, y hoy, después de haber entrado las masas irremisiblemente en la Historia, en la «educación de las masas».

De esto se infiere la responsabilidad suprema de los maestros, y para que no se equivoquen en el camino a seguir, deben siempre recordar que si transmiten un saber que corresponde a la realidad, no pueden extraviarse. Pues de un saber perfecto de la realidad surgirá de sí mismo la mejor comprensión de la generación futura, pues con esto se harán sus ideales más justos que los de nuestra generación, que se ha educado sin conocer la realidad de la naturaleza, que debería ser nuestra única y suprema maestra.

INDICACIONES A LOS MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

por la Real Academia de la Historia (1).

(Conclusión.)

El principio de la claridad en el relato es fundamental en esta clase de textos. A él se ha atendido en los de la Academia de manera especialísima.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

La claridad no es condición que se refiera exclusivamente a las palabras y giros de dicción empleados: se refiere también, como todo el mundo sabe, al fondo, pensamiento o imagen que se han querido expresar. A este propósito es preciso tener en cuenta que los niños son muy lógicos y que piden explicaciones siempre que advierten una incongruencia. Es preciso, pues, evitar que pregunten por este motivo. Será siempre preferible no indicar siquiera lo que no puede explicárseles porque excede del grado de madurez de su inteligencia o porque se halla fuera del orden de conocimientos que los niños pueden comprender y asimilarse. Estas razones explican el prescindimiento ya indicado antes, en los libros de la Academia, de relatos o descripciones correspondientes a materias de la vida nacional cuyos problemas no pueden entender los niños, ni están en el grupo de las cosas que atraen su atención.

Claro es que ese prescindimiento no se impone igualmente en la historia lejana que en la próxima. En ésta, y singularmente en la contemporánea, el niño puede comprender mejor que en aquélla cierta especie de hechos, verbigracia, de vida política y social, porque pertenecen a la categoría de realidades que a él le cabe ver o de que oye hablar frecuentemente en su casa o en la calle. De otro modo, habría que prescindir en el relato histórico de factores esencialísimos de la vida nacional presente, o, para ser más exacto, habría que suprimir la historia contemporánea. Por la razón antes dicha, no hay que recurrir a esa supresión y, por lo mismo, se encontrarán en las páginas últimas del presente grado y de los sucesivos hechos que responden a ideas cuyas análogas genéricamente, en la vida política y social de épocas anteriores, serían incomprensibles para el niño.

Un fenómeno análogo se produce con el lenguaje. En un mismo libro es posible usar expresiones cada vez menos familiares, más complejas, por lo mismo que el lector ha ido aumentando su léxico y educando su comprensión de las palabras y frases a medida que avanzaba en la lectura como debe

avanzar siempre el niño, es decir, sin dejar atrás nada que no comprenda. Queda explicada con eso la variación (no muy intensa, pero apreciable) que ofrece la redacción de este libro, si se compara su principio con su final, y que se ha producido a sabiendas.

* * *

Por razones de carácter igualmente pedagógico, se ha prescindido de añadir al final de cada párrafo o período histórico (en este y los dos grados sucesivos) los cuestionarios que se suelen ver en algunos libros de la misma índole que los presentes. La Academia ha tenido en cuenta que sus libros están destinados exclusivamente a los alumnos, y que es de conveniencia pedagógica que éstos no vean los interrogatorios destinados a comprobar si han comprendido y aprendido lo que el texto contiene. Por el contrario, la tarea de formular los interrogatorios aludidos corresponde al maestro, quien con toda libertad apreciará el momento en que convenga presentarlos a los alumnos, y los redactará, o los expresará verbalmente, según pidan las circunstancias y la disposición que entonces ofrezca el niño para entender y hacer eficaz la pregunta y lo que a ella debe contestarse. En el supuesto de que esos interrogatorios hubiese de darlos hechos el autor del libro, parece indudable que no es en el destinado a los alumnos donde habría que colocarlos, sino en el destinado a los maestros: género de prontuario que ya existe en varios países y que podrá acometerse aquí en su día.

* * *

Para concluir de caracterizar los libros a que se refieren las *Indicaciones* presentes, debemos hablar ahora de dos de las bases científicas en que reposan. Son éstas la cronología y la geografía. Los historiógrafos antiguos tenían razón al calificarlas de «ojos de la Historia». Tratándose de enseñar ésta a los niños, tal afirmación adquiere su máxima exactitud, porque el niño gusta de fijar las cosas en el espacio y en el tiempo. Por otra parte, el concepto de «sucesión, y muchas veces el de «causa»,

que son esenciales a la Historia y deben producirse en la inteligencia como un resultado natural del relato, descansan sustancialmente en la cronología. Es preciso que el niño sepa claramente lo que fué *antes* y lo que fué *después*, y eso sólo se consigue mediante fechas (de años o de siglos, según los casos).

En cuanto a la determinación, lo más precisa posible, del lugar de los sucesos y de los otros datos de geografía que la Historia pone en juego a cada momento, es evidente su necesidad: de una parte, porque sólo refiriendo los hechos a un lugar real y determinado de la tierra adquieren uno de los elementos de plasticidad que la inteligencia del niño necesita para interesarse y para imaginar mejor las cosas que se le relatan; de otra parte, porque una de las funciones educativas de la Historia en todo país, y singularmente en el nuestro (donde es tan rica la variedad interna de comarcas y localidades y tan numerosos y vivos los recuerdos históricos que la mayoría de ellas guarda), consiste en poner de relieve el lazo de cooperación que une cada parte del territorio a la obra común o concurrente de formación nacional. Eso se consigue, en gran parte, dando a los conocimientos propiamente históricos una base geográfica. De aquí la necesidad de que los libros escolares lleven la mayor cantidad de mapas posible, y de que en sus explicaciones utilicen los maestros a cada paso, como ya lo hacen, el mapa mural de España, físico y político; los mapas mudos, si los posee la escuela, y los que cabe trazar en la pizarra o en hojas de papel complementarias del material geográfico grabado.

Por su parte, los libros de la Academia han procurado responder a esa exigencia fundamental de la enseñanza localizando geográficamente (en la medida proporcional a cada grado) los hechos principales que narran. Como un ejemplo particular y principalísimo de la ineludible necesidad del dato geográfico para completar y plasmar el hecho histórico, citaremos el de la delimitación territorial de los distintos Estados o reinos que en nuestra Península han existido. De ningún modo podrá for-

marse idea el niño de la verdadera relación, verbigracia, entre los territorios ocupados durante siglos por los musulmanes y los que iban formando los núcleos de la Reconquista (con las naturales consecuencias de poder político, recursos económicos, población, etc.), si no se le precisa geográficamente, con los nombres necesarios y con la mayor aproximación que el estado actual de esos conocimientos permita, las comarcas de cada uno de aquellos territorios y, si es posible, la línea de frontera. Esa precisión no basta darla con nombres, aunque éstos sean indispensables y el punto de partida para la referencia gráfica: es necesario completarla con mapas y dibujos en el libro y fuera de él.

Igual ocurre con el dato importantísimo del avance paulatino de la Reconquista, que sólo en su determinación geográfica adquiere la significación e importancia que tuvo en la realidad. Por eso, los libros de la Academia han procurado detenerse en la manifestación de esos datos.

Los ejemplos podrían multiplicarse; pero basta con los anteriores para justificar la importancia dada en estos libros a las referencias geográficas.

Excusado es decir, por lo que se refiere a la posibilidad y eficacia del empleo de los mapas, que éste no cabe si no le ha precedido, en la enseñanza general de la escuela, una serie elemental de conocimientos geográficos. Mayor exigencia es, con respecto a la cronología, que el niño haya aprendido ya a contar el tiempo, particularmente con relación a la Historia (eras, épocas, siglos, etc.). Esto puede hacerlo el maestro mucho mejor y más fácilmente que el libro; entre otras razones, porque lo que a ese respecto se escribiese para enseñanza inicial del niño tendría, al fin y al cabo, que explicárselo el maestro, como la experiencia diaria ha demostrado. Bastarán breves y claras explicaciones, que a veces hallarán su base en otras materias de la enseñanza, y que en la misma Historia es preferible se expongan a los alumnos con ocasión de un relato, a que se le den en abstracto, a título de preliminar y sin referencia a hechos concretos.

Por tales razones, en los libros de la

Academia se ha prescindido de consignar esas nociones elementales, que, además, no son exclusivas de la Historia humana.

Con mayor razón todavía, dado que exceden completamente del horizonte intelectual del niño y no le son además indispensables, se han suprimido las acostumbradas definiciones de *Historia, métodos, etcétera*. Los maestros saben bien que esas nociones, en lugar de ser preliminares, sólo adquieren un valor positivo de conocimiento cuando se producen al final y como consecuencia lógica de un saber histórico suficiente y una larga comunicación con este género de estudios.

* * *

Parece excusado añadir a las consideraciones anteriores que en el relato de nuestra Historia se ha prescindido deliberadamente de cuanto no sea un hecho cierto y comprobado, condición que no corresponde, por ejemplo, a las resobadas y fantásticas citas de Túbal y Tarsis, la leyenda de la campana de Huesca, la del emplazamiento de Fernando IV, etc. Ni aun para refutar esos errores, tan difundidos en muchos libros de texto, conviene hablar de ellos a los niños. A éstos hay que suministrarles afirmaciones sencillas y que no ofrezcan duda, sin embarullarles la comprensión con hipótesis y discusiones. Esas afirmaciones, arraigadas en la memoria de la infancia con el vigor propio de ella, serán el núcleo seguro e inmovible de todos los futuros conocimientos.

III

Importa también dar otras indicaciones respecto de ciertos aspectos de los libros en cuestión que hasta ahora no se han tratado.

Diremos, en primer lugar, que estos libros no tienen la pretensión de ser lo perfecto en su género, sino lo que ha parecido adecuado a nuestra enseñanza primaria actual, a los límites no sólo legales, sino principalmente reales, de la edad escolar entre nosotros, y a la cultura general del país. El estudio de los manuales análogos que se emplean en la enseñanza primaria de

otras naciones ha servido para utilizar en la redacción de los presentes los ejemplos recomendables y las experiencias ya adquiridas, y también para apreciar concretamente las diferencias que separan aquellas naciones de la nuestra en cuanto a la organización y el concepto de los estudios primarios. Estas diferencias conviene tenerlas en cuenta para no precipitarse, en razón de un laudable anhelo de mejora, a introducir adaptaciones que la mayoría de las veces resultarían inadecuadas. Uno de los puntos en que más se produciría esta consecuencia es el relativo al desarrollo del programa y a la extensión de los conocimientos posibles de comunicar a los alumnos en razón a la edad de éstos, su permanencia en la escuela y otras condiciones que los maestros saben perfectamente cuánta influencia ejercen en las posibilidades y en la eficacia de la enseñanza.

La Academia ha preferido mantenerse en un plano moderado en punto a la extensión e intensidad de la materia correspondiente a sus libros, y pecar, si es que ha pecado, por carta de menos: cosa más fácil de corregir por el maestro mismo que la contraria, y menos peligrosa que ésta en punto a exceso, tentador siempre en la enseñanza.

Independientemente de lo que va dicho, el libro escolar de Historia tiene que ser siempre, por su propia naturaleza, un libro incompleto, en el sentido de que no puede decirlo todo con relación a la enorme materia que ofrece la vida de un pueblo, y mucho menos en relación con las aplicaciones particulares a la historia de una comarca o localidad. Sabido es que todos los metodólogos aconsejan que cada maestro insista y detalle en punto a la historia de la región donde ejerce su ministerio; historia que, además, puede y aun debe servirle muchas veces de punto de partida docente para llegar a la nacional, y más aún a la universal. Por otra parte, esa aplicación particular le viene impuesta al maestro por el necesario aprovechamiento de los lugares geográficos-históricos, los monumentos, museos etc., que la respectiva localidad y sus alrededores le proporcionan y

que deberá siempre utilizar. Lo que podría llamarse relleno circunstancial del cuadro de conjunto de la Historia de cada país debe hacerse con la apelación a los sitios, restos históricos, monumentos de arte, acontecimientos especiales de la localidad, biografías de los hombres célebres de ésta y de la región: cosas todas que constituyen el horizonte próximo, material y espiritual, de cada escuela o grupo de escuelas. La comprensión de los caracteres y hechos generales correspondientes a una institución, estilo artístico, costumbre, propósito o tendencia nacionales, se conseguirá siempre mejor basándola en el conocimiento de lo inmediatamente visible y de lo concreto que más pueda interesar a los alumnos por tocarle de cerca, que mediante las descripciones y relatos que abarcan toda una serie de actos o de cosas imposibles de examinar individualmente, o que corresponden a lugares y objetos lejanos que no cabe ver si no es por láminas o fotografías, y que, desde luego, son menos atractivos que los pertenecientes a la «patria chica».

Esa tarea de especializar localmente la Historia, conservando siempre su relación fundamental con la de toda la nación, no la puede realizar un libro general de Historia. Corresponde totalmente a la obra personal del maestro, quien procurará advertir en todo momento oportuno, y para que los alumnos no pierdan de vista el conjunto de la Historia nacional, que ésta se ha mostrado en sus hechos como una progresión ascendente (aunque a veces detenida o cortada en su camino) hacia una unidad cada vez más perfecta, resultante de la soldadura y compenetración de las diferentes partes que han venido a componer nuestro pueblo. La comprobación de esa dirección general de nuestra Historia le permitirá señalar, a la vez que las notas del espíritu común nacional ya formado, la compatibilidad de éste con la idiosincrasia especial de los diversos elementos históricos que a él han contribuido. Y no dejará de advertir que ese mismo proceso es el que han seguido todos los pueblos modernos de más alta civilización.

Pero aun con relación a los hechos generales, es imposible que el libro los contenga todos. Tiene que limitarse muchas veces a escoger *ejemplos típicos*, cuyo principal valor consiste en esa condición de ser típicos, pero no agotan por eso la serie de los utilizables. Así, en los libros de la Academia, es evidente que los relatos de los sucesos y cuadros de época que contienen no son los únicos que podrá y que deberá utilizar el maestro. Aun dentro de una misma época o clase de hechos, cabe multiplicar aquellos ejemplos; y el maestro hallará ocasiones y solicitudes repetidas para hacerlo así, precisamente en la historia local o de la comarca.

Lo mismo se aplica a los personajes representativos. Los escogidos en los libros editados por la Academia no son los únicos que merecen ser señalados a los alumnos, y la Academia lo sabe bien. Es éste uno de los muchos casos en que la acción del maestro ha de completar necesariamente la materia que el libro ofrece a los niños. Gran auxilio pueden prestarle en esa tarea las colecciones de biografías históricas, tan abundantes en la literatura escolar y postecolar de otros países, y que en el nuestro comienzan a producirse.

Otro caso de utilización análoga es el que ofrece el recomendable empleo de las manifestaciones literarias españolas de carácter historiográfico, como los poemas épicos y los *romances*. La Academia ha utilizado algunas veces esa fuente, tan sugestiva para los niños y tan conducente a formar en ellos una imagen vivida del pasado; pero ha tenido que hacerlo con gran sobriedad, para no aumentar excesivamente el volumen de sus libros y para no exceder los límites dentro de los cuales cabe emplear estas cosas en un manualito. Los maestros deben, en cambio, utilizarlas ampliamente, aprovechando las oportunidades y escogiendo siempre los pasajes susceptibles de producir mejor el efecto docente que se apetece, dosificando la cantidad y explicando lo que a primera vista no pueda entender el niño. Estas indicaciones se refieren, naturalmente, no sólo a las obras literarias en verso indica

das antes (preferibles sin duda en los primeros años), sino también a las en prosa que posean las cualidades necesarias para su utilización como materia de enseñanza. Inútil decir que en estas indicaciones entran las llamadas «Lecturas históricas», de las que ya comienza a haber en España colecciones cuidadosamente hechas y dignas de toda confianza. Los maestros juzgarán, en cada caso, cuáles de esas «Lecturas» están proporcionadas a la edad y grado de cultura de los alumnos y pueden ser entendidas y gustadas por éstos.

Por de contado, las fuentes literarias utilizables en la forma que antes se indicó no son sólo las escritas en lengua castellana, sino también las pertenecientes a los demás idiomas españoles que florecieron literariamente en siglos pasados y que pueden aplicarse a la enseñanza histórica.

NOTA ADICIONAL

Para dar una idea del Epítome de la *Historia de España para uso de las Escuelas primarias*, a continuación transcribimos el Índice detallado de dicha obra:

Primeros pobladores de España.—Los hombres de la piedra pulimentada.—El uso de los metales y su importancia.—Los fenicios en España.—Los griegos en España.—Los celtas.—Los cartagineses y su conquista de España.—Aníbal.—Romanos contra cartagineses en España.—Adelantos de los pueblos españoles desde el siglo v al iii.—Conquista de España por los romanos. Héroe español.—El Cristianismo y su extensión en España.—Invasión de los germanos y reino de los visigodos.—Recaredo y su conversión al catolicismo.—Destrucción de la monarquía visigoda. Los musulmanes.—El Emirato en España.—El Emirato independiente y el Califato de Córdoba.—El principio de la Reconquista.—Adelantos de la Reconquista hasta el siglo ix.—Adelantos de la Reconquista en el siglo x.—El nuevo reino de Castilla.—Victorias de Almanzor y su rescate.—El reino de Navarra.—La destrucción del Califato.—Consecuencias de la destrucción del Califato.—El Condado de Barcelona y Cataluña.—El reino de Ara-

gón.—Los musulmanes se defienden.—El Cid y la conquista de Valencia.—Engrandecimiento de Aragón y su unión con Cataluña.—El nuevo reino de Portugal.—Alfonso VII. La batalla de las Navas de Tolosa.—Decadencia del reino de Navarra.—Las provincia Vascongadas y su incorporación a Castilla.—Las grandes conquistas de Fernando III y de Jaime I.—Progresos espirituales de la España cristiana.—El reino moro de Granada.—Cómo prosiguió Castilla la Reconquista.—Cuestiones interiores en Castilla y Aragón.—Conquistas aragonesas en Italia.—Catalanes, aragoneses y navarros en Grecia.—El compromiso de Caspe.—Camino de la unidad nacional.—Los Reyes Católicos.—Colón y el descubrimiento de América.—La unidad española cristiana.—España, el más grande poder del mundo.—Juana la Loca y el Cardenal Cisneros.—Carlos I, rey de España y emperador de Alemania.—Grandeza de la monarquía de España.—Guerras y conquistas en Europa y Africa.—Conquistas en América y Oceanía.—Los sucesores de Felipe II.—La cultura española en el siglo xvii.—La Casa de Borbón. Mejoras hechas por los reyes Borbones.—Napoleón y Carlos IV.—Guerra de la Independencia.—Las Cortes de Cádiz y la Constitución.—Fernando VII.—Pérdida de posesiones en América.—Isabel II y las guerras civiles.—Revolución de 1868 y sus consecuencias.—La restauración de los Borbones.—Cánovas y Sagasta.—La Regencia.—Pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas.—Reinado de Alfonso XIII.

Grabados.—Hacha de piedra de los primeros pobladores.—Bisonte pintado de la cueva de Altamira.—Jabalí pintado de la cueva de Altamira.—Pinturas del este de España.—Hacha de piedra pulimentada.—La Cueva de Menga.—Escultura ibera (La Dama de Elche).—Mezquita de Córdoba (interior).—Mezquita de Córdoba: una de sus puertas.—Carlos I.—Monasterio de El Escorial.—La conquista de Túnez por Carlos V (tapiz tejido en Bruselas).—Velázquez.—Puerta de Alcalá.—Un combate entre españoles y franceses (Dos de mayo).—Isabel II.—Alfonso XII.

Mapas.—El mundo cristiano y el mundo musulmán en el año 1000.—España en 1065, a la muerte de Fernando I.—Poseciones aragonesas en el tiempo de Alfonso V.—Itinerario del primer viaje de Cristóbal Colón.—Dominios de Carlos I.—Poseciones españolas de América perdidas a comienzos del siglo XIX.

LAS EDADES EN EL HOMBRE Y SU SIGNIFICADO PEDAGÓGICO (1)

por J. Mantovani.

(Conclusión.)

Métodos para estudiar el alma de cada edad.—Cada edad es un objeto digno de ser estudiado como un problema en sí y no como estadios preparatorios o producidos por otros. El alma de cada edad debe ser considerada en sí misma, independientemente de las características anímicas de las otras edades. Dos puntos de vista se siguen para el estudio de este problema. Por una parte, investigando cada edad en sucesión, como grados evolutivos. Así entendida, cada una es resultado de la etapa anterior y preparación de la etapa futura. Cada edad es un aprendizaje. El niño es considerado como un aprendiz de adulto, equivale a una flor que se quiere precipitar prontamente en fruto; el adolescente, un fruto verde, y el adulto, un fruto maduro. Con esto se sigue el sistema de las *reducciones*, que tanto caracterizó a la actividad científica del siglo pasado. Por otra parte, la actitud metodológica actual se dirige más a estudiar los hechos en su misma sustantividad. Las edades son estudiadas unas independientes de las otras, o sea definidas por sí mismas, sin abandonar, claro está, el criterio evolutivo anterior. Así se logra un análisis especial de cada momento de la existencia humana y de toda ella a la vez.

Los estudios realizados dentro de esta orientación son muchos. Tiedemann, Sigmund, Geiger, Claparède, Barnés, Piaget

y Koffka han alcanzado elementos tan típicos e interesantes en torno a la edad infantil, que triunfa ya una nueva disciplina: la Paidología, cuyo objeto es el estudio del niño. Stanley Hall, Ziehen, Carlota Bühler, Spranger y otros han suministrado datos valiosos sobre la adolescencia. Entre nosotros, corresponde recordar las investigaciones sobre la «crisis de la pubertad», de Víctor Mercante. Las otras edades han sido menos estudiadas, acaso por ser más claras y más fáciles de comprender.

Estudios logrados por este nuevo método permiten no ver ya en el niño un hombre en miniatura, ni en el adolescente al hombre sin razón cuya madurez hay que apresurar, ni en la adultez al hombre formado, ni tampoco concebir la vejez como un proceso de descomposición que es necesario impedir o retardar. Niño, adolescente, adulto y viejo son realidades y complejos psicológicos que ofrecen interés de estudio en sí mismos, aparte de la utilidad científica que presentan para explicar con una etapa la otra. Cada edad lleva en sí misma su propia dirección y finalidad. Ninguna es medio para llegar a otra. El niño no es sólo candidato de adulto; es más, es esencialmente un niño. Así también la psicología infantil no es, en primer término, un instrumento para llegar al conocimiento del alma adulta y del alma humana en general, sino es fundamentalmente estudio del alma infantil.

En cada etapa de la vida, el ser humano es una plenitud. Plenitud infantil o plenitud de madurez, plenitud de juventud o plenitud de vejez. Nunca es un estado incompleto que deba completarse. Ni el niño es un hombre pequeño, ni el hombre es un niño agrandado. El niño es esencialmente niñez, y esto es básico para las direcciones pedagógicas que procuran estimular su desenvolvimiento y formación.

La imagen del mundo a través de las edades.—Excedería la extensión de este trabajo esbozar las distinciones psicológicas de las edades. Por otra parte, ni es ése el objeto del tema, ni de serlo fuera posible lograrlo. Podría recoger aquí par-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

particularidades de la esfera intelectual de ciertas etapas de la vida, procesos mentales, reacciones emotivas y actos espontáneos o voluntarios del niño, del joven o del adulto. Pero ello no tendría más valor que el de una repetición de investigaciones poco novedosas y algunas ya pasadas. Vale más referirse a los intentos difíciles de penetrar, en forma inmediata, en la estructura íntima de cada edad. Y aun este camino está lleno de dificultades. Lo más factible, en este intento, es establecer la relación de cada edad con lo que se llama la «realidad».

¿Acaso la realidad del mundo no es una misma, constante e invariable para el alma de cualquier edad? «El principio fundamental de toda psicología (en oposición a la teoría del conocimiento) debería ser que la realidad no es constante para las vivencias, sino que cambia con la organización psíquica del ser, e incluso con el grado de su desarrollo» (1).

En cada edad se elabora un punto de vista frente al Universo y a la vida, una concepción del mundo, una cosmovisión particular. Nuevas investigaciones biológicas nos van acostumbrando a la noción de una pluralidad de mundos, o sea a la existencia de tantos mundos como especies orgánicas hay. No resulta ya tan absurdo en la ciencia negar la uniformidad del medio y la consiguiente y forzosa adaptación de los seres a él, porque el mundo está condicionado por la estructura del animal que en él vive, como también, recíprocamente, el animal está condicionado en el mundo.

El animal no termina en su borde periférico. Se extiende más allá. A su cuerpo suma su mundo. La conjunción de un organismo con su medio ambiente es el animal. La humana es una de las especies que posee su mundo, distinto del de los otros seres. Para nosotros, el mundo es perceptible. Representa el medio una «parte viva de nosotros mismos que no podemos despreciar sin empobrecernos, pero que el propio trabajo podemos hacer que sea cada vez más rico y más vivo, que

crezca con nosotros y se extienda y sea capaz de despertar en nuestro interior sentimientos cada vez más escogidos» (1).

Pero la imagen del mundo, típica de la especie humana, no sólo se diferencia de todas las especies animales, sino también se diferencia en aquélla a través de las edades y las culturas. El niño vive en un mundo distinto del mundo del joven o del mundo del adulto, porque posee fuerzas estimativas distintas. Muchas cosas o muchos hechos que están sobre los ojos del maduro son insensibles para el niño; y, contrariamente, para el niño existen cosas que para nosotros no tienen existencia ni valor. Así, pues, lo característico de cada etapa es la existencia de un mundo propio, que es para cada una más importante y más estimado que el de otra.

Es muy difícil penetrar en la estructura íntima del alma de cada edad. Hay edades que no lo permiten. Frente a estas dificultades, conviene atenerse a lo más visible, que es la relación de cada edad con lo que significa «realidad». Así, solemos decir que para el niño, especialmente de tres a siete años, la característica más acentuada es la fantasía nacida de su subjetividad. Esta diferencia del niño con el adulto es falsa, si previamente no se la aclara. El adulto distingue bien la realidad de la fantasía, mientras que para el niño no existe tal dualidad. Lo que nosotros vemos en él como ilusorio es para él realidad. Construye y teje la realidad con su alma. El niño es un ser antropocéntrico: hace girar el mundo en torno de su *yo*. Y es un ser antropomórfico: dispara el alma sobre las cosas, animándolas ingenuamente. Su realidad es la irrealidad para nosotros. En sus vivencias falta saber que se trata de algo libre y fantástico. Basta referir aquí la anécdota de Sully, citada por Koffka, de las dos hermanitas, que un buen día la una oyó de la otra: «vamos a jugar a que tú y yo somos hermanas». La hermandad ficticia era más real, en aquel mundo infantil, que la hermandad auténtica.

Por error—afirma Spranger—se le llama

(1) Spranger, *op. cit.*

(1) Von Vexkull, *Ideas para una concepción biológica del mundo*, Calpe.

a la del niño «vida de fantasía». La irrealidad es tan seria para él como la realidad para nosotros. Desde nuestro punto de vista de adultos, el niño posee una *fantasía monista*, o sea identificada con la realidad; mientras que el adulto percibe el dualismo o contraste entre fantasía y realidad. El adolescente, que es aún casi niño, pero que ha dejado de serlo, ofrece una fantasía distinta a la del niño, y, en cambio, más se aproxima a la ilusión consciente del adulto. «La llamada fantasía del niño es un diálogo con las cosas; la fantasía del adolescente es un monólogo con las cosas. Esto quiere decir que el niño vive con las cosas de tal suerte, que no tiene conciencia de ser él mismo quien las anima. El adolescente lo saca todo de dentro; se vierte, por decirlo así, sobre las cosas. Por eso, sólo a él puede acaecerle encontrarse de súbito ante la desnudez y la falta de alma y la fealdad de los objetos, en aquellos momentos en que falla su íntima fuerza creadora. Su fantasía no presenta el carácter ingenuo de la unidad, sino siempre el de la *busca anhelosa* y la *recuperación*. No conozco niño que sienta «anhelo», pero no puedo representarme un adolescente sin él; no tendría vida interior» (1).

Si el alma del niño va hacia a las cosas, se explica que éstas no sean sino pretextos para que aquél les aplique significaciones, atributos y vitalidades. El mundo del niño es de absoluta inestabilidad. La esencia de ese mundo es el *juego*. Y el juego es una actividad infantil que va de cosas en cosas, de lugar en lugar y de tiempo en tiempo. El juego es una pluralidad de momentos diversos. «El juego es propiamente —dice Morente— la actividad espiritual que consiste en infundir a un conjunto de cosas una serie indefinida de sentidos unívocos, que esas cosas no poseen por sí mismas» (2). En el juego, las cosas son lo que la significación dada por el niño quiere que ellas sean. «Juego y realidad— dice

Koffka—no son contrarios para el niño...» «El juego es una realidad—dice Piaget—en la que el niño sólo cree...» Una muñeca es base para múltiples escenas y alusiones. Se ha comparado el mundo del niño con el del salvaje por su acentuado animismo. Cada edad construye su mundo en concordancia con sus ingredientes espirituales y vitales. La edad es un prisma que transfigura las percepciones, teje sus imágenes y forja sus visiones. Así, por ejemplo, el *Quijote* es un libro variable a través de las edades: alegre y festivo para el joven, serio para el adulto, y para el anciano que ya ha experimentado las contingencias de la vida, triste y doloroso. Al primero le inspira ideales; al segundo le estimula al goce de sus éxitos y al tercero le evoca el pasado, en cuyas alternativas abundan adversidades.

Nuevas diferencias separan más esta relación de las edades con el mundo. Respecto del espacio, el universo del adulto se extiende hasta dilatadas lejanías, conservando perfecta unidad entre todos los elementos; en cambio, para el niño no hay lontananzas, sólo vive radios limitados; va de mundo en mundo, viviendo una pluralidad de universos, alentado por su incapacidad para establecer la unidad del mismo.

Cada edad vive también en el tiempo. El mundo del adulto es continuo, posee duración, sentido histórico. El del niño es intermitente, como consecuencia de su misma pluralidad en el espacio. La conciencia infantil vive siempre en tiempo presente, pasa de una a otra escena sin vincularlas. Para la infancia sólo hay presente. La adolescencia y la juventud miran hacia el futuro. No entran en sus vivencias los tiempos pasados y se muestran disconformes con los tiempos que corren. Tejen con su fantasía el mundo ideal que anhelan alcanzar en tiempos próximos. Viven casi desprendidos de lo terreno y vuelan, con febril empuje, hasta la región de los ideales. Aman solamente la imagen que pinta su fantasía. La vejez hace del pasado el amor de sus años postreros. Todo tiempo pretérito fué mejor. La realidad, tal

(1) Spranger, *op. cit.*

(2) Morente, «El mundo del niño», en *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1928.

como se desenvuelve, satisface. Nada de ideales ni de innovaciones. Vive lo real con fuerte intensidad.

Pero no son solamente diferentes las edades en el curso de una existencia; suelen presentar diferencias aun dentro de una misma. Así, la infancia no es uniforme. A aquel período en que predomina el juego, le sucede otro, que va de 8 a 12 años, llamado *el período del muchacho*, cuyas características cambian. Su visión del mundo se torna realista. Vuelve hacia el exterior y comienza a reconocer las cosas independientemente del yo. Al mundo del yo se le opone el mundo del no-yo, que lo quiere conquistar por medio de preguntas e investigaciones. Pero es realista, no con la totalidad del mundo, sino con aquellos objetos que entran a formar parte de sus preferencias e intereses de muchacho. Se aparta un poco del trato exclusivo con las cosas inanimadas para acercarse a los seres animados, a sus camaradas. Reconoce la existencia de sus semejantes. A esta altura, el niño ya ha perdido el antropocentrismo y el antropomorfismo de la primera infancia.

Edades claras y edades oscuras.—No todas las edades ofrecen la misma claridad para el observador. Hay edades claras y edades oscuras. En la metamorfosis regular del hombre existe una etapa breve, profunda y difícil de comprender: la adolescencia. En ella se definen las formas personales que tendrá el ser humano en la madurez. Principia a organizarse un alma nueva. Es una edad indefinida. Edad crítica, para Marañón; etapa de verdadera anarquía de tendencias, para Mendousse; momento de profundas oscilaciones psíquicas, para Stanle y Hall, y para todos, edad tempestuosa, pero decisiva, porque crea en el individuo un nuevo tipo, diferente en su estructura biopsicológica de las edades precedentes. Siempre se atribuyó a esta época de la vida excepcional significación. Basta recordar las costumbres de distintas civilizaciones para advertir que el fenómeno de la pubertad era celebrado con ritos y costumbres, tendientes a impresionar intensamente la conciencia de los jóvenes,

o a grabar en su espíritu y en su cuerpo los rasgos definitivos de la personalidad. Con la pubertad, todo cambia: el cuerpo y el alma. Período de transformación, de desarrollo y crisis, tal como lo califica Compayré. En la adolescencia se abandona una vida y se comienza otra. Es una edad imprecisa e indefinida. En su misma indefinición está su carácter central. William Stern la ha llamado un «no más» y un «aún no», para significar que ha dejado de ser infancia y aún no es otra cosa. Es la edad que más comprensión necesita y es la más difícil de comprender. Le faltan contornos fijos. No es definible, aparte de su complejidad, por la falta de leal exteriorización. No es la franqueza, sino la reserva, su característica. Oculta entre los pliegues del alma sus intimidades. Se hace impenetrable. Al sentirse receloso de los demás, sólo busca apoyo en su mundo interior. Nace así la altanera independencia del adolescente.

De esta edad, pocas apreciaciones definitivas se tiene. Fuera de la reserva que hemos citado, y que impide la observación de los demás, de nosotros mismos nada podemos extraer, porque ninguna edad como ésta deja recuerdos tan borrables. Edad borrascosa de lucha y dramas interiores, parecería que ella misma deja en el espíritu un *secreto no querer saber*.

Significado pedagógico. El principio de la actualidad del procedimiento formativo.—Es en el campo de la educación donde más influencia tiene el significado de las edades. Rousseau fué uno de los primeros que comprendió el problema. Afirmó el valor de cada etapa de la vida, atribuyéndole una especie de madurez y de perfección propias. «La Naturaleza—dice el autor de *Emilio*—quiere que los niños sean niños antes que hombres. Si queremos alterar ese orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni sazón ni sabor». Contra aquellos que se apresuran a forjar el adulto en el niño, expresa: «La regla más grande, más importante y más útil en toda educación no es el ganar tiempo, sino el perderlo». Estos conceptos engendraron el movimiento paidocéntrico que

propulsaron después Stanley Hall, Dewey, Claparède y todos los que hoy sostienen lo que se ha dado en llamar la *educación nueva*.

Similares consecuencias se observan en las otras edades. Cada una tiene sus características y su plenitud. Para no entorpecer la formación normal, se requiere una pedagogía concordante con aquéllas. No puede la educación servir como un mero medio de apresuramiento. Lo que deben hacer o saber cuando sean hombres no es lo que más importa a los niños. Una pedagogía para niños debe estar enriquecida con motivos y preferencias típicos de la infancia.

Educación no es prescribir autoritariamente, sino desenvolvimiento autonómico. Y éste es la libre expresión de las preferencias e intereses de cada etapa de la existencia. Hay que educar consultando el momento en que el educando vive. Los principios de la educación son legítimos cuando dirigen sus miras hacia la *vida actual* del que se educa. Es la misma exigencia temporal que Schleiermacher asentó como el principio de *la actualidad del procedimiento formativo*. Por este procedimiento, la educación se ajusta siempre a la correspondiente forma o estructura espiritual del educando, admitiendo como necesario cada tramo temporal de su desenvolvimiento, sin abreviarlo ni prolongarlo artificialmente, y concediendo indefectiblemente a cada edad sus plenos derechos y sus exclusivos atributos.

Si se permite a cada uno el desenvolvimiento de su *vida actual*, la educación, apartándose de los criterios tradicionales, no será una mera serie de exigencias artificiales impuesta por una forzada adaptación a un medio social dado. No está en la sociedad el fin de la educación, sino en el ser mismo. Si se vive sin reservas los atributos de la respectiva edad, la educación no será una precaria conformidad con el estado presente externo, sino una superación de él, un intento para realizar «el estado mejor y posible en el futuro» expresado por la fórmula kantiana. Realizar una idea o un valor es identificar la propia

existencia con un estado superior. En cambio, adaptarla a moldes externos, sociales, políticos, etc., es sacrificar los elementos originales de la personalidad por obra de una exigencia cercana y limitada.

Ni en la vida ni en la educación puede el hombre ser tomado únicamente como medio, sino también como fin, como un fin en sí mismo. La infancia es un desplegamiento de la personalidad; la adolescencia, un descubrimiento de su propio *yo* y una vinculación de ese *yo* al conjunto social y cultural.

Los problemas educativos no pueden resolverse con prescindencia de la significación de cada edad. Pedagógicamente considerado cada trecho de la vida, ofrece impermeabilidades y porosidades frente a la penetración de las cosas del mundo, los hechos de la vida y los temas de la cultura. Sería una evidente arbitrariedad insistir con problemas que no fecundizan en el alma de una determinada edad. Solamente así la pedagogía podrá ser un instrumento eficaz y la educación una realización plena y sin violencias del hombre, que es tal en mayor grado cuando más ampliamente vive los poderes y las obligaciones de las sucesivas etapas de la existencia.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA (1)

(Conclusión.)

2. *Plazas vecinales*: Para evitar los juegos callejeros de los niños, hasta los 14 años, y, con ciertas restricciones, para niños mayores, a quienes se les permitirá concurrir los sábados de tarde, por ejemplo.

Extensión: De 4 a 10 acres (160 a 400 áreas aproximadamente); siempre que sea posible, de forma rectangular; si no cuadrada.

Situación; Lo más cercana posible de un centro de población de 500 niños de escuela primaria, es decir, de 5 a 14 años de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

edad. El radio más útil para este tipo de plaza es el de media milla. Si no fuera posible cumplir con este requisito, lo más conveniente será situar la plaza dentro de un radio de tres cuartos a una milla, en una población escolar de 2.000 niños. En tal caso, el tamaño de la plaza deberá ser doble o cuádruple cuando la población infantil sea numerosa. Esto requiere un estudio cuidadoso de la reglamentación del tráfico, para facilitarles a los niños medios seguros de acceso a la plaza.

Plan general: Cancha de *baseball* con un diámetro de espacio libre de unos 220 pies, cercos especiales, gradas para unos 500 espectadores, y dos o tres canchas pequeñas para niños. Deberán disponerse las cosas de manera que la pista pueda servir de cancha de *football*; una o dos canchas de *tennis*. Canchas permanentes para juegos diversos. Pequeño vestuario con instalaciones sanitarias independientes. Estanque de vadeo. Árboles de sombra en los bordes y un bosquecillo cerca de una de las esquinas. Macizos de arbustos con abundancia de plantas perennes. Gramilla donde sea posible. Cerco que permita bellas perspectivas exteriores al mismo. Mesas y sillas para juegos de salón y de habilidad. Lotes de juego (véase número 1), siempre que sea posible. Saladero, distante de 50 a 75 yardas del punto de partida.

Nota. — Cuando sea difícil mantener lozana las plantas perennes por motivo de la pobreza del suelo o del hollín de la atmósfera, un muro cubierto de hiedra ofrecerá conveniente aislamiento y la verde perspectiva necesaria a la vista.

Equipo: Uno o dos toboganes de diez y seis pies de altura. De dos a cuatro marcos de hierro con seis hamacas cada uno. Dos series de cuatro o seis «sube y baja». Estos aparatos deberán instalarse junto a uno de los costados de la plaza y a la sombra de los árboles. Si la forma y el tamaño de la plaza lo permiten y la vigilancia puede ser incesante, ya sea por medio del personal o mediante la clausura a horas determinadas de los aparatos, convendría disponer de un tiovivo, de un «paso gigante» y de un mar-

co gimnástico en un solo largo horizontal, a diez y seis pies de altura, con dos barras horizontales, dos escaleras verticales, cuatro cuerdas para trepar y dos escaleras de vaivén. Asta de bandera.

Personal: Durante la temporada en que se juegue al atardecer, y cuando se realicen juegos especiales de sábados y domingos, este tipo de plaza requerirá un director con un ayudante hombre y una directora con dos ayudantes mujeres. Donde no existan dirigentes de juego, entre los mismos niños se requerirá un personal de vigilancia más numeroso.

3. *Plazas de distrito.*—Para el juego activo de los adultos y los niños mayores de 12 años, se contaría con los recursos y ventajas naturales de un parque, especialmente si sirve de comunicación o está en contacto con calles principales. Para ello han de ser lo suficientemente grandes para admitir una amplia instalación de juegos, como *baseball*, *football*, *tennis*, carreras atléticas, etc., y proporcionar asimismo las ventajas de un parque con uno o dos bosquecillos. Ha de permitir la celebración de pic-nics y paseos campestres y de los festejos nacionales del distrito, sin invasión de las canchas.

Extensión: De diez a veinticuatro acres (cuatrocientas a novecientas sesenta áreas, aproximadamente).

Situación: Una por cada grupo de ocho mil a doce mil habitantes. También puede calcularse una por cada quinientos niños de escuela secundaria. El radio más conveniente es el de media a una milla.

Plan general: Dos canchas grandes de *baseball* con radios de doscientos cuarenta a trescientos pies. Una pista de dos tercios a una milla, que deberá construirse alrededor de una de las canchas de *baseball*. De cuatro a seis canchas auxiliares colocadas en ángulos opuestos a las principales. Instalación permanente para juegos atléticos. De ocho o veinticuatro canchas de *tennis*. De seis a ocho frontones. Canchas permanentes para diversos juegos. Delineado de parque y uno o dos bosquecillos. Casa de campo con instalaciones sanitarias, cuartos de baño, vestuarios y roperías. Cuar-

tos para el director y para los clubs. Canchas de bochas. Parte de la plaza deberá dedicarse a Plaza Vecinal (véase núm. 2) y a Lotes de Juego (véase núm. 1), sobre todo si su tamaño es mayor de doce acres. Si es de más de veinte, será conveniente incluir instalaciones de ballesta, una casa para el cuidador y otra para útiles y herramientas.

Equipo: El mismo de la Plaza Vecinal, con un aumento de un 50 por 100 en cada renglón, si no existe otra dentro de una media milla cuadrada.

Personal: Durante la temporada en que se juega al atardecer y cuando se realizan juegos especiales de sábados y domingos, estas plazas requieren, por lo menos, un director con dos ayudantes hombres y una directora con tres ayudantes mujeres.

Parques de recreo. — Un parque municipal para proveer a las necesidades de la generalidad de la población que desee alejarse del calor y el ruido de la ciudad y los peligros del tráfico para descansar los sentidos de la vista, el oído, el olfato y el tacto con los colores y los sonidos y los perfumes de la Naturaleza y el contacto con la Madre Tierra.

Extensión: Cien a doscientos cincuenta acres (cuatro mil a diez mil áreas aproximadamente).

Situación: Una por cada cuarenta mil habitantes, contigua o aproximada a los límites de dicha población.

Plan general: 50 por 100 del área total de bosque, con variedad de árboles grandes de sombra, en montes de seis a diez acres de extensión, con algunas avenidas principales delineadas de manera que ofrezcan, dentro de lo posible, la mayor variedad de panoramas (monte abierto y espeso, campo abierto, valle, colina) y conservando algunas zonas retiradas, agrestes. El conjunto será proyectado teniendo en cuenta los deportes invernales.

25 por 100 del área dedicado a praderas, paisajes y panoramas naturales y a la crianza y cultivo de pájaros y plantas.

10 por 100 reservado para animales indígenas y jardín zoológico.

10 por 100 para juegos acuáticos, incluso el patinado en invierno.

4 por 100 para canchas y campos de juego no provistos de locales reservados para el público. Este plan debe formentar razonablemente las espontáneas expansiones de familia y de corporación, que, en forma de pic-nics y paseos campestres, brindan la oportunidad de disfrutar del ejercicio activo y los entrenamientos del juego y los concursos atléticos. Debe servir, al mismo tiempo, de recurso para las madres, en el caso de que sus hijos necesiten ejercicio activo. Los rincones arbolados han de constituir otros tantos puntos favorables para acampar y encender fuego. Han de existir refugios y servicios sanitarios, habitaciones para el cuidador y parque y cobertizos para autos.

Equipo: Sólo unos cuantos jardines enarenados, con hamacas en las proximidades de los bosquecillos. Algunos bancos y mesas rústicos. Fuentes para beber. Facilidades para lavar y cocinar. Incineradores.

Personal: Un director con ayudante, oficina y auxiliares. Un vigilante para cada bosquecillo. Seis funcionarios policiales para la vigilancia diurna y nocturna del parque.

5. **Áreas reservadas.** — Un área pública, propiedad del Gobierno federal, del Estado, el condado o la ciudad, situada en la costa del mar o junto a ríos o lagos, o en una montaña, con fines, plan general y equipos similares a los de los parques de recreo (véase número 4), pero de desarrollo y usos menos intensivos, provistas, generalmente, de las instalaciones necesarias para campamentos numerosos, con buenos caminos para automóviles, bellos panoramas y torres de observación, destinadas especialmente a proporcionar a la generalidad de las familias una sana excursión de fin de semana o una vacación más prolongada, bajo la saludable influencia de la naturaleza. Para ello debe disponer de un edificio que ofrezca simple e higiénico acomodo familiar. Estos edificios podrán ser arrendados por corporaciones responsables por un número limitado de años y bajo la vigilancia de las autoridades, o también podrán reservarse pequeñas áreas para que particulares inviertan en ellas ca-

pital construyendo hoteles. Este tipo de parque ha de incluir reservas forestales dentro de los más modernos sistemas de la crianza y conservación de fieras, peces y pájaros, y reglamentando la pesca, la caza y el régimen de campamento. Sólo atrayendo al público a estas áreas reservadas podremos aspirar a interesar a la gran masa de población en el problema vital de la conservación del tesoro de intacta e incólume belleza natural que posee el país, para que así pueda ser disfrutado permanentemente. Además, la preservación de las áreas forestales influye mucho en la producción agrícola del país, protegiendo el suministro de agua, especialmente, y ofreciendo otra forma estable de diversión al aire libre, sobre todo en invierno. Si de los campos forestales podemos hacer una fuente de salud y diversión para la mayoría de los ciudadanos, dispondremos de un incentivo poderoso para la reglamentación de las áreas mínimas generales que el Estado debe conservar para el plantío y la explotación de los árboles de madera útil.

Las naciones que han abierto el acceso a sus bosques y los han hecho de cierto modo habitables, para paseantes, han realizado el mayor progreso en el problema de la preservación forestal.

Nuestras gigantescas áreas privadas sólo tienen un valor temporal, ya que están sujetas al cambio de propietarios y regímenes. Cada Estado de la Unión debe hacer su contribución proporcional.

A fines del año 1922, la revista *Mind and Body* publicó el resultado de una encuesta sobre piletas de natación, iniciada por el señor William A. Stecher, director de educación física de las escuelas públicas de Filadelfia. He aquí un resumen de las respuestas recibidas:

1.º La encuesta fué dirigida a 34 ciu-

dades populosas. 21 ciudades respondieron. 13 de estas ciudades poseen 73 piletas de natación.

2.º La tendencia general parece inclinarse a aumentar el número de piletas en las escuelas secundarias, inferior y superior, y, especialmente, en las elementales. Están aumentando a tal punto estas últimas, que, actualmente, igualan en número al de las escuelas secundarias superiores.

3.º El tamaño preferido de las piletas en la escuela elemental parece ser de 25' x 60', y en la secundaria, de 25' x 75'.

4.º En cuanto a las condiciones sanitarias, la opinión general está de acuerdo en que mediante los modernos métodos de esterilización, puede conservarse el agua de la pileta limpia y en condiciones higiénicas a precio moderado.

DATOS ESTADÍSTICOS

La falta de centralización en la administración de las actividades físicas de la Unión y de uniformidad en la información recibida no nos permiten arribar a conclusiones estadísticas de carácter general. De los datos de que disponemos, sin embargo, seleccionamos los que creemos que puedan dar idea de la importancia y magnitud de la obra de la educación física en la gran República del Norte, aun dentro de lo limitado del carácter que separadamente tiene cada uno de ellos.

Del estudio realizado por la División de Educación Física del Departamento del Interior de Wáshington entre escuelas de las principales ciudades de la Unión, divididas de acuerdo con su población en tres grupos, a saber: grupo I, ciudades de 10.000 a 30.000 habitantes; grupo II, ciudades de 30.000 a 100.000 habitantes; grupo III, ciudades de más de 100.000 habitantes, se obtuvieron los siguientes datos, correspondientes a las escuelas públicas de las 420 ciudades que respondieron a la encuesta:

	Grupo I.	Grupo II.	Grupo III.	TOTALES
Número de escuelas, elementales y secundarias, incluidas en el estudio	2.582	2.040	4.313	8.935
Número de escuelas que tienen gimnasio.....	618	668	1.170	2.456
Número de escuelas que tienen sala de recreo.	676	323	1.219	2.218
Número de escuelas que tienen patios abiertos o plazas de recreo.....	2.066	1.468	2.659	6.193
Número de escuelas que tienen campo de deportes y atletismo.....	340	171	202	713
Número de escuelas que tienen pileta de natación.....	44	66	145	255
Número de alumnos inscritos en las escuelas..	935.809	1.090.922	3.773.570	5.800.301
Número de maestros especiales de educación física.....	786	1.085	2.750	4 621

La Asociación Americana de Campos de Juego y Recreo de New York suministra, por su parte, los siguientes datos de los servicios prestados en el año 1928:

Nuevas áreas de recreo inauguradas en 1928, 758.

Número total de áreas de recreo, 12.159.

Número total de plazas al exterior, 6.930.

Centros recreativos bajo techo, 2.693.

Canchas de *baseball*, 3.303.

Canchas de *tennis*, 7.816.

Piletas de natación, 937.

Playas de baño, 353.

Canchas municipales de *golf*, 267.

Número de ciudades que donaron terrenos u otras propiedades con fines recreativos, 52.

Gasto total de las actividades recreativas (según informes recibidos), pesos 31.740.851,61.

Bonos votados con fines recreativos, pesos 22.517.342,93.

Número total de directores recreativos no remunerados, 5.276.

Número total de personas ocupadas en la obra, 20.762.

Número total de trabajadores dedicados exclusivamente a la obra, 2.783.

Número de ciudades que informan tener áreas de juego con dirección técnica, 872.

462 ciudades de 44 Estados recibieron, por haberlos solicitado, los servicios personales, mediante visitas periódicas de especialistas en la materia.

227 ciudades hicieron uso de los servicios especiales de la Asociación para des-

cubrir y entrenar trabajadores locales en materia recreativa.

5.931 poblaciones distintas solicitaron y obtuvieron la ayuda del Servicio de Correspondencia y Consultas.

Particulares y asociaciones de 1.160 poblaciones distintas recibieron mensualmente la revista *The Playground*.

35 Estados recibieron nuestra ayuda con el fin de resolver problemas determinados de educación física, y 27 fueron visitados en el terreno por representantes del Servicio Nacional de Educación Física.

205 ciudades de 37 Estados fueron representadas por 609 delegados en el XV Congreso Nacional Recreativo, reunido en Atlantic City, N. J.

44.117 niñas y varones, pertenecientes a 450 ciudades, rindieron las diversas pruebas progresivas, graduadas, de educación física de la Asociación.

El Servicio Dramático recibió 6.849 consultas sobre determinados problemas de carácter escénico.

41 alumnos diplomados en 29 Universidades de 18 Estados se matricularon en el tercer año del curso postescolar de recreación comunal.

57 poblaciones fueron ayudadas en el terreno por la Oficina de Trabajo de la Gente de Color.

* * *

Para finalizar, transcribimos el resumen del importante estudio, ya mencionado, de la señorita Marie M. Ready, especialista en educación física de la Oficina

de Educación de Wáshington, sobre «La educación física en la escuela pública urbana».

Los datos fueron suministrados por los superintendentes escolares y directores de educación física, en respuesta a los cuestionarios remitidos a las escuelas urbanas de más de 700 ciudades. Estas fueron divididas, de acuerdo con su población y por el sistema adoptado por la Oficina del Censo: el grupo I comprende las ciudades de 10.000 a 30.000 habitantes; el grupo II, las de 30.000 a 100.000; el grupo III, las de más de 100.000 habitantes. Se recibieron respuestas de 420 ciudades, o sea, el 60 por 100 del número total de las que recibieron cuestionario. El estudio llega a las siguientes conclusiones:

El capítulo I pone de manifiesto el predominio del sistema por el cual las actividades de educación física que forman parte del programa escolar elemental y secundario se llevan a cabo bajo la dirección de un especialista en el régimen escolar de cada ciudad. Con este director o inspector técnico colaboran los maestros especializados en educación física y los maestros regulares que han sido preparados para dicha cooperación. En los Institutos de enseñanza secundaria, la educación física está casi siempre a cargo de técnicos especializados. En las escuelas elementales se observa la tendencia de preparar a los maestros regulares, para que asuman dichas actividades como parte de su trabajo ordinario.

Existe una gran diversidad de opiniones y de prácticas en el régimen escolar de las distintas ciudades, con respecto a las clases de educación física requeridas por semana y al número de niños que deben formar estas clases. La escuela elemental tiende a establecer de tres a cinco clases por semana, con grupos de 35 a 40 alumnos; la secundaria, de dos a tres clases, de 40 a 60 alumnos.

El uso de un traje especial, para las actividades de educación física, sólo se generaliza en las escuelas secundarias inferiores de las ciudades más populosas. Menos del 50 por 100 del total de las escuelas

secundarias y sólo un pequeño número de las elementales exigen este requisito.

Uno de los principales problemas con que tropieza en la actualidad el director de educación física estriba en la dificultad de llegar a establecer un sistema adecuado de clasificación de los alumnos en los grados superiores de las escuelas primarias y en las secundarias. El que suele emplearse en estas últimas, agrupando a los alumnos de acuerdo con los períodos libres que les quedan por día, ha demostrado ser absolutamente inaceptable. Si no se toma en cuenta la edad, el peso, la altura, el grado y, por lo menos, la habilidad física de cada alumno, las clases carecen del interés necesario.

Un pequeño porcentaje de las escuelas incluídas en este estudio empieza a dedicar atención a la postura y a la gimnasia correctiva. Sin embargo, se carece de información que demuestre lo que realmente se realiza en este sentido.

Los ejercicios de descanso constituyen una parte importante del programa diario de educación física en las escuelas elementales, pero no así en las secundarias.

Se empieza a agitar la opinión en el sentido de reconocer el valor educativo del *scoutismo*, estrechando la unión de la obra de *scouts* con el programa regular de la educación física en las escuelas.

La natación no sólo es considerada punto importante del programa escolar, sino que, en algunas escuelas, ha sido incluída entre los requisitos necesarios para recibir los grados.

El capítulo VIII contiene un cuadro de las ciudades en las cuales el régimen escolar local establece ciertos requisitos de educación física para los alumnos que aspiran a graduarse. Dentro de la diversidad de la reglamentación existente, se observa la tendencia a conceder a la educación física parte del crédito necesario para obtener los grados.

El capítulo IX se refiere a la creciente importancia que se atribuye al ejercicio al aire libre. Más de tres cuartas partes de las ciudades incluídas en el estudio exigen cierta cantidad de dicha actividad por par-

te de todos sus alumnos. En muchas de las ciudades, casi toda la actividad física se lleva a cabo al aire libre, siempre que el tiempo lo permita.

Es evidente la importancia que ha adquirido la enseñanza de la higiene en el programa de las escuelas elementales de todo el país, así como en las secundarias inferiores de las ciudades del grupo III. En las secundarias inferiores de los grupos I y II, en las superiores y en las secundarias en general, sólo un pequeño grupo incluye la enseñanza de la higiene en su programa.

Alrededor de la mitad de los sistemas escolares del país obliga a dedicar los recreos a juegos organizados, no obstante notarse una marcada tendencia a reducir este deber dejando libre parte del tiempo del recreo.

Pocas son las Juntas escolares que proveen vigilancia de los campos de recreo fuera del horario escolar. En casi todos los casos es aún voluntaria esta actividad, y la vigilancia más eficaz se ha obtenido mediante la cooperación de los Departamentos Recreativos y de Juego de la Comuna.

Aunque todavía se observa la costumbre de emplear entrenadores especiales o la de permitir que los maestros de otras materias entrenen equipos atléticos especiales, gran número de las Juntas escolares locales entregan todo el trabajo de esta índole en manos del director de educación física.

Un porcentaje bastante considerable de las escuelas del país organiza exhibiciones anuales, campeonatos interescolares, concursos de natación y aun desfiles escénicos, como parte del programa de educación física.

Muchos superintendentes escolares e inspectores de educación física consideran que el mayor obstáculo con que tropiezan para aplicar el programa de educación física en sus escuelas consiste en la falta de maestros debidamente preparados. Un profesor de educación física que exagera la importancia de los concursos atléticos frecuentemente contraría a los otros profesores. Por el contrario, el que realiza un programa adecuado de educación física fácilmente se conquista la simpatía de los

otros profesores, la de las autoridades escolares y la de los padres.

El capítulo XVI contiene un resumen del equipo para educación física provisto por las diversas ciudades. Mientras que una proporción considerable de las ciudades dispone de canchas de juego para las escuelas elementales, escasamente el 50 por 100 de las de enseñanza secundaria cuenta con campos de recreo o canchas de deportes. En cuanto a las piletas de natación, recién se inicia el movimiento para proveer de ellas a las escuelas, tanto elementales como secundarias.

En general, este estudio demuestra que la educación física constituye una parte importante del programa de las escuelas urbanas de todo el país. Su organización y aplicación satisfactoria, como parte del programa escolar, exige cierta suma de preparación en los maestros que la profesan.

Como equipo mínimo, cada escuela debe contar con un campo de juego para el buen tiempo y un gimnasio o patio cerrado donde pueden llevarse a cabo las actividades recreativas y de educación física en tiempo lluvioso o inclemente.

Estando bien establecida la enseñanza de la higiene en la escuela elemental, hay mucho que realizar aún en este terreno en la secundaria.

En cuanto a la situación atlética, se atribuye gran importancia a los concursos de competencia interescolares para niñas y varones, bajo la dirección del director de educación física y sus ayudantes. En conjunto, la corriente general parece tender hacia un sano programa educacional y recreativo de las actividades físicas para las niñas y los varones de nuestro país (1).

(1) Extracto del trabajo publicado en el número 1 del tomo IV del *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*.

LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD ⁽¹⁾

por José Ortega y Gasset,

Profesor en la Universidad de Madrid.

La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos. Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque, una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, poco frecuentes, de contravención a los buenos usos, o son tan frecuentes, consuetudinarios, pertinaces y tolerados, que no ha lugar a llamarles abusos. En el primer caso es seguro que serán corregidos automáticamente; en el segundo fuera vano corregirlos, porque su frecuencia y naturalidad indican que no son anomalías, sino resultado inevitable de los usos que son malos. Contra éstos habrá que ir y no contra los abusos.

Todo movimiento de reforma reducido a corregir los chabacanos abusos que se cometen en nuestra Universidad llevará indefectiblemente a una reforma también chabacana.

Lo importante son los usos. Es más: un síntoma claro en que se conoce cuándo los usos constitutivos de una institución son acertados es que aguanta sin notable quebranto una buena dosis de abusos, como el hombre sano soporta excesos que aniquilarían al débil. Pero a su vez una institución no puede constituirse en buenos usos si no se ha acertado con todo rigor al determinar su misión. Una institución es una máquina, y toda su estructura y funcionamiento han de ir prefijados por el servicio que de ella se espera. En otras palabras: la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo, retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión serán penas de amor perdidas.

(1) Extractos del trabajo publicado por el autor en varios números del diario *El Sol*, en los meses de octubre y noviembre últimos.

Por no hacerlo así, todos los intentos de mejora, en algunos casos movidos por excelente voluntad, incluyendo los proyectos elaborados hace años por el Claustro mismo, no han servido ni pueden servir de nada, no lograrán lo único suficiente e imprescindible para que un ser—individual o colectivo—exista con plenitud, a saber: colocarlo en su verdad, darle su *autenticidad* y no empeñarnos en que sea lo que no es, falsificando su destino inexorable con nuestro arbitrario deseo. Entre esos intentos de los últimos 15 años — no hablemos de los peores—, los mejores, en vez de plantearse directamente, sin permitirse escape, la cuestión de «¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?», han hecho lo más cómodo y lo más estéril: mirar de reojo lo que se hacía en las Universidades de pueblos ejemplares.

No censuro que nos informemos mirando al prójimo ejemplar; al contrario, hay que hacerlo; pero sin que ello pueda eximirnos de resolver luego nosotros originalmente nuestro propio destino. Con esto no digo que hay que ser «castizo» y demás zarandajas. Aunque, en efecto, fuésemos todos—hombres o países—idénticos, sería funesta la imitación. Porque al imitar eludimos aquel esfuerzo creador, de lucha con el problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos. Nada, pues, de «casticismo», que es, en España sobre todo, pelo de la dehesa. No importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países; lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva misma.

Razonamiento erróneo de los mejores: la vida inglesa ha sido, aun es, una maravilla; luego las instituciones inglesas de segunda enseñanza tienen que ser ejemplares, *porque* de ellas ha salido aquella vida. La ciencia alemana es un prodigio; luego la Universidad alemana es una institución modelo, *puesto que* engendra aquélla. Imitemos las instituciones secundarias inglesas y la enseñanza superior alemana.

El error viene de todo el siglo XIX. Los

ingleses derrotan a Napoleón I. «La batalla de Waterloo ha sido ganada por los campos de juego de Eton». Bismarck machaca a Napoleón III: «La guerra del 70 es la victoria del maestro de escuela prusiano y del profesor alemán.»

Esto nace de un *error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas*, y consiste en suponer que las naciones son grandes *porque* su escuela — elemental, secundaria o superior — es buena. Esto es un residuo de la beatería «idealista» del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener. Aquel siglo, para entusiasmarse y aun estimar hondamente algo, necesitaba exagerarlo, mitologizarlo. Ciertamente, *cuando* una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más. La fortaleza de una nación se produce íntegramente. Si un pueblo es políticamente vil, es vano esperar nada de la escuela más perfecta. Sólo cabe entonces la escuela de minorías, que viven aparte y contra el resto del país. Acaso un día los educados en ésta influyan en la vida total de su país y al través de su totalidad consigan que la escuela nacional (y no la excepcional) sea buena.

Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena.

Consecuencia: aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intrasferibles, por que ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene.

Pero, además, este razonamiento erróneo y de circuito corto impidió a los que en él cayeron mirar de frente a esas escuelas y ver lo que ellas, *como tales instituciones* o máquinas, eran. Confundían éstas con lo que en ellas por fuerza había

de vida inglesa, de pensamiento alemán. Pero como no es la vida inglesa ni el pensamiento alemán lo que podemos trasportar aquí, sino, a lo sumo, sólo las instituciones pedagógicas escuetas y como tales, importa mucho que se mire lo que éstas son por sí, *abstrayendo de las virtudes ambientes y generales de esos países...*

Por imitar y eludir el imperativo de pensar o repensar por sí mismos las cuestiones, nuestros profesores mejores viven *en todo* con un espíritu 15 ó 20 años retrasado, aunque en el detalle de sus ciencias estén al día. Es el retraso trágico de todo el que quiere evitarse el esfuerzo de ser auténtico, de crear sus propias convicciones. El número de años de este retraso no es casual. Toda creación histórica—ciencia, política—proviene de cierto espíritu o modalidad de la mente humana. Esa modalidad aparece con una pulsación o ritmo fijo — con cada generación—. Una generación, emanando de su espíritu, crea ideas, valoraciones, etc. El que imita esas creaciones tiene que esperar a que estén hechas, es decir, a que concluya su faena la generación anterior, y adopta sus principios cuando empiezan a decaer y otra nueva generación inicia ya su reforma, el reino de un nuevo espíritu. Cada generación lucha 15 años para vencer, tienen vigencia sus modos otros 15 años. Inexorable anacronismo de los pueblos imitadores o sin autenticidad.

Búsquese en el Extranjero información, pero no modelo.

No hay, pues, manera de eludir el planteamiento de la cuestión capital: ¿cuál es la misión de la Universidad?

II

¿Cuál es la misión de la Universidad? A fin de averiguarlo, fijémonos en lo que de hecho significa hoy la Universidad, dentro y fuera de España. Cualesquiera sean las diferencias de rango entre ellas, todas las Universidades europeas ostentan una fisonomía que en sus caracteres generales es homogénea.

Encontramos, por lo pronto, que la Uni-

versidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben. El «casi» alude a las Escuelas Especiales, cuya existencia aparte de la Universidad daría ocasión a un problema también aparte. Hecha esta salvedad, podemos borrar el «casi» y quedarnos con que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que la reciben. Pero entonces caemos en la cuenta de otra limitación más importante que la de las Escuelas Especiales. Todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla, son sólo los hijos de clases acomodadas. La Universidad significa un privilegio difícilmente justificable y sostenible. Tema: los obreros en la Universidad. Quede intacto. Por dos razones: Primera, si se cree debido, como yo creo, llevar al obrero al saber universitario, es porque éste se considera valioso y deseable. El problema de universalizar la Universidad supone, en consecuencia, la previa determinación de lo que sea ese saber y esa enseñanza universitarios. Segunda, la tarea de hacer porosa la Universidad al obrero es en mínima parte cuestión de la Universidad, y es casi totalmente cuestión del Estado. Sólo una gran reforma de éste hará efectiva aquélla. Fracaso de todos los intentos hasta ahora hechos, como «extensión universitaria», etc.

Lo importante ahora es dejar bien subrayado que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que hoy la reciben. Si mañana la reciben mayor número que hoy, tanta más fuerza tendrán los razonamientos que siguen.

¿En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la Universidad a la legión inmensa de los jóvenes? En dos cosas:

A) La enseñanza de las profesiones intelectuales.

B) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores.

La Universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público, profesor de ciencias y de letras en la segunda enseñanza, etc.

Además, en la Universidad se cultiva la

ciencia misma, se investiga y se enseña a ello. En España, esta función creadora de ciencia y promotora de científicos está aún reducida al *mínimum*, pero no por defecto de la Universidad, como tal, no por creer ella que no es su misión, sino por la notoria falta de vocaciones científicas y de dotes para la investigación que estigmatiza a nuestra raza. Quiero decir que si en España se hiciese en abundancia ciencia, se haría preferentemente en la Universidad, como acontece, más o menos, en los otros países. Sirva este punto de ejemplo para que no sea necesario repetir lo mismo a cada paso: el terco retraso de España en todas las actividades intelectuales trae consigo que aparezca aquí en estado germinal o de mera tendencia lo que en otras partes vive ya con pleno desarrollo. Para el planteamiento radical del asunto universitario que ahora ensayo, esas diferencias de grado en la evolución son indiferentes. Me basta con el hecho de que todas las reformas de los últimos años acusan decididamente el propósito de acrecer en nuestras Universidades el trabajo de investigación y la labor educadora de científicos, *de orientar la institución entera en este sentido*. No se me estorbe el andar con objeciones triviales o de mala fe. Es de sobra notorio que nuestros profesores mejores, los que más influyen en el proceso de las reformas universitarias, piensan que nuestro Instituto debe emparejarse en este punto con lo que hasta hoy venían haciendo los extranjeros. Con esto me basta.

La enseñanza superior consiste, pues, en profesionalismo e investigación. Sin enfrontar ahora el tema, anotemos de paso nuestra sorpresa al ver juntas y fundidas dos tareas tan dispares. Porque no hay duda: ser abogado, juez, médico, boticario, profesor de Latín o de Historia en un Instituto de segunda enseñanza son cosas muy diferentes de ser jurista, fisiólogo, bioquímico, filólogo, etc. Aquéllos son nombres de profesiones prácticas, éstos son nombres de ejercicios puramente científicos. Por otra parte, la sociedad necesita muchos médicos, farmacéuticos, pe-

dagogos, pero sólo necesita un número reducido de científicos. Si necesitase verdaderamente muchos de éstos, sería catastrófico, porque la vocación para la ciencia es especialísima e infrecuente. Sorprende, pues, que aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos, y la investigación, que es para poquísimos. Pero quede la cuestión quieta hasta dentro de unos minutos. ¿No es la enseñanza superior más que profesionalismo e investigación? A simple vista no descubrimos otra cosa. No obstante, si tomamos la lupa y escrutamos los planes de enseñanza, nos encontramos con que casi siempre se exige al estudiante, sobre su aprendizaje profesional y lo que trabaje en la investigación, la asistencia a un curso de carácter general—Filosofía, Historia.

No hace falta aguzar mucho la pupila para reconocer en esta exigencia un último y triste residuo de algo más grande e importante. El síntoma de que algo es residuo—en Biología como en Historia—consiste en que no se comprende por qué está ahí. Tal y como aparece no sirve ya de nada, y es preciso retroceder a otra época de la evolución, en que se encuentra completo y eficiente lo que hoy es sólo un muñón y un resto. La justificación que hoy se da a aquel precepto universitario es muy vaga: conviene—se dice—que el estudiante reciba algo de «cultura general».

«Cultura general». Lo absurdo del término, su filisteísmo, revela una insinceridad. «Cultura», referida al espíritu humano—y no al ganado o a los cereales—, no puede ser sino general. No se es «culto» en Física o en Matemática. Eso es ser sabio en una materia. Al usar esa expresión de «cultura general» se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia. Para tan vago propósito, tanto da una disciplina como otra, dentro de las que se consideran menos técnicas y más vagarosas: ¡vaya por la Filosofía o por la Historia, o por la Sociología!

Pero el caso es que si brincamos a la época en que la Universidad fué creada

—Edad Media—, vemos que el residuo actual es la humilde supervivencia de lo que entonces constituía, entera y propiamente, la enseñanza superior.

La Universidad medieval no investiga; se ocupa muy poco de profesión, todo es... «cultura general» — Teología, Filosofía, lenguas clásicas.

Pero eso que hoy llaman «cultura general» no lo era para la Edad Media; no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la Humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia.

La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva «vías», «caminos»; es decir: ideas claras y firmes sobre el universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, que ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento.

No podemos vivir humanamente sin ideas. De ellas depende lo que hagamos, y vivir no es sino hacer esto o lo otro. Así el viejísimo lema de la India: «Nuestros actos siguen a nuestros pensamientos como la rueda del carro sigue a la pezuña del buey». En tal sentido—que por sí mismo no tiene nada de intelectualista (1)—somos nuestras ideas.

Gedeón, en este caso, sobre manera profundo, haría constar que el hombre nace siempre en una época. Es decir, que es llamado a ejercitar la vida en una altura determinada de la evolución de los destinos humanos. El hombre pertenece consustancialmente a una generación, y toda generación se instala, no en cualquier par-

(1) Nuestras ideas o convicciones pueden muy bien ser antiintelectualistas. Así las mías, y, en general, las de nuestro tiempo.

te, sino muy precisamente sobre la anterior. Esto significa que es forzoso vivir a la *altura de los tiempos* (1), y muy especialmente a la *altura de las ideas del tiempo*.

Cultura es el sistema *vital* de las ideas en cada tiempo. Importa un comino que esas ideas o convicciones no sean, en parte ni en todo, científicas. Cultura no es ciencia. Es característico de nuestra cultura actual que gran porción de su contenido proceda de la ciencia; pero en otras culturas no fué así ni está dicho que en la nuestra lo sea siempre en la misma medida que ahora.

Comparada con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquélla en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o trasmisión de la cultura.

Esto ha sido, evidentemente, una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son *incultos*, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el *nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo* en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también — el ingeniero, el médico, el abogado, el científico.

De esa barbarie inesperada, de ese esencial y trágico anacronismo, tienen la culpa sobre todo las pretenciosas Universidades del siglo XIX, las de todos los países, y si aquélla, en el frenesí de una revolución, las arrasase, les faltaría la última razón para quejarse. Si se medita bien la cuestión, se acaba por reconocer que su culpa no queda compensada con el desarrollo, en verdad prodigioso, genial, que ellas mismas han dado a la ciencia. No seamos *pa-*

letos de la ciencia. La ciencia es el mayor portento humano; pero por encima de ella está la vida humana misma que la hace posible. De aquí que un crimen contra las condiciones elementales de ésta no pueda ser compensado por aquélla.

El mal es tan hondo ya y tan grave, que difícilmente me entenderán las generaciones anteriores a la vuestra, jóvenes.

En el libro de un pensador chino, que vivió por el siglo IV antes de Cristo, Chuang Tse, se hace hablar a personajes simbólicos, y uno de ellos, a quien llama el Dios del Mar del Norte, dice: «¿Cómo podré hablar del mar con la rana, si no ha salido de su charca? ¿Cómo podré hablar del hielo con el pájaro de estío, si está retenido en su estación? ¿Cómo podré hablar con el sabio acerca de la Vida, si es prisionero de su doctrina?»

III

La sociedad necesita buenos profesionales—jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso y más que eso asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar. En toda sociedad manda alguien—grupo o clase, pocos o muchos—. Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social. Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad.

Si mañana mandan los obreros, la cuestión será idéntica: tendrán que mandar desde la altura de su tiempo; de otro modo, serán suplantados.

(1) Sobre este concepto de «altura de los tiempos», véase mi *Rebelión de las masas*, recientemente publicada.

Cuando se piensa que los países europeos han podido considerar admisible que se conceda un título profesional, que se dé de alta a un magistrado, a un médico—sin estar seguro de que ese hombre tiene, por ejemplo, una idea clara de la concepción física del mundo a que ha llegado hoy la ciencia y del carácter y límites de esta ciencia maravillosa con que se ha llegado a tal idea—, no debemos extrañarnos de que las cosas marchen tan mal en Europa. Porque no andemos en punto tan grave con eufemismos. No se trata, repito, de vagos deseos de una vaga cultura. La física y su modo mental es una de las grandes ruedas íntimas del alma humana contemporánea. En ella desembocan cuatro siglos de entrenamiento intelectual, y su doctrina está mezclada con todas las demás cosas esenciales del hombre vigente—con su idea de Dios y de la sociedad, de la materia y de lo que no es materia—. Puede uno ignorarla, sin que esta ignorancia implique ignominia ni desdoro ni aun defecto, a saber: cuando se es un humilde pastor en los puertos serranos, o un labrantín adscrito a la gleba, o un obrero manual esclavizado por la máquina. Pero el señor que dice ser médico, o magistrado, o general, o filólogo, u obispo—es decir, que pertenece a la clase directora de la sociedad—, si ignora lo que es hoy el cosmos físico para el hombre europeo, es un perfecto bárbaro, por mucho que sepa de sus leyes, o de sus mejunjes, o de sus santos padres. Y lo mismo diría de quien no poseyese una imagen medianamente ordenada de los grandes cambios históricos que han traído a la Humanidad hasta la encrucijada del hoy (todo hoy es una encrucijada). Y lo mismo de quien no tenga idea alguna precisa sobre cómo la mente filosófica enfrenta al presente su ensayo perpetuo de formarse un plano del universo o de la interpretación que la biología general da a los hechos fundamentales de la vida orgánica.

No se perturbe la evidencia de esto suscitando ahora la cuestión de cómo puede un abogado que no tiene preparación superior en matemática entender la idea actual de la física. Eso ya lo veremos luego.

Ahora hay que abrirse con decencia de mente a la claridad que esa observación irradia. Quien no posee la idea física (no la ciencia física misma, sino la idea vital del mundo que ella ha creado), la idea histórica y biológica, ese plan filosófico, no es un hombre *culto*. Como no esté compensado por dotes espontáneas excepcionales es sobre manera inverosímil que un hombre así pueda, en verdad, ser un buen médico, o un buen juez, o un buen técnico. Pero es seguro que todas las demás actuaciones de su vida, o cuanto en las profesionales mismas trascienda del estricto oficio, resultarán deplorables. Sus ideas y actos políticos serán ineptos; sus amores, empezando por el tipo de mujer que preferirá, serán extemporáneos y ridículos; llevará a su vida familiar un ambiente inactual, maniático y mísero, que envenenará para siempre a sus hijos, y en la tertulia del café emanará pensamientos monstruosos y una torrencial chabacanería.

No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o «métodos»; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien: esa cultura, o se recibe, o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por sí lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue, ante todo, de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis sería... un demente.

Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo xx para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás. El profesionalismo y el especialismo, *al no ser debidamente compensados*, han roto en pedazos al hombre europeo, que, por lo mismo, está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar. En el ingeniero está

la ingeniería, que es sólo un trozo y una dimensión del hombre europeo; pero éste, que es un *integrum*, no se halla en su fragmento «ingeniero». Y así en todos los demás casos. Cuando, creyendo usar tan sólo una manera de decir barroca y exagerada, se asegura que «Europa está hecha pedazos», se está diciendo mayor verdad que se presume. En efecto: el desmoronamiento de nuestra Europa, visible hoy, es el resultado de la invisible fragmentación que progresivamente ha padecido el hombre europeo.

La gran tarea inmediata tiene algo de rompecabezas, sea dicho sin alusión contundente. Hay que reconstruir con los pedazos dispersos — *disiecta membra* — la unidad vital del hombre europeo. Es preciso lograr que cada individuo o — evitando utopismos — muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?

No hay, pues, más remedio que agregar a las faenas que hoy ya pretende la Universidad cumplir esta otra inexcusable e ingente.

Por eso, fuera de España, se anuncia con gran vigor un movimiento para el cual la enseñanza superior es *primordialmente* enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a madurez en la anterior.

Con esto tenemos que la enseñanza universitaria nos aparece integrada por estas tres funciones:

- I. Transmisión de la cultura.
- II. Enseñanza de las profesiones.
- III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

¿Hemos contestado con esto a nuestra pregunta sobre cuál sea la misión de la Universidad?

De ningún modo; no hemos hecho más que reunir en un montón inorgánico todo lo que hoy cree la Universidad que debe ocuparla y algo que, a nuestro juicio, no hace, pero es forzoso que haga. Con esto hemos preparado la cuestión, pero nada más.

Me parece vana, o, cuando más, subalterna, la discusión trabada hace unos años entre el filósofo Scheler y el ministro Becker, sobre si esas funciones han de ser servidas por una sola institución o por varias. Es vana, porque, a la postre, todas ellas se reunirían en el estudiante, todas ellas vendrían a gravitar sobre su juventud.

La cuestión es otra. Esta:

Aun reducida la enseñanza, como hasta aquí, al profesionalismo y la investigación, forma una masa fabulosa de estudios. Es imposible que el buen estudiante medio consiga ni remotamente aprender de verdad lo que la Universidad *pretende* enseñarle. Ahora bien: las instituciones existen — son necesarias y tienen sentido — porque el hombre medio existe. Si sólo hubiese criaturas de excepción, es muy probable que no hubiese instituciones ni pedagógicas ni de Poder público (1). Es, pues, forzoso referir toda institución al hombre de dotes medias; para él está hecha y él tiene que ser su unidad de medida.

Supongamos por un momento que en la Universidad actual no aconteciese cosa alguna merecedora de ser llamada abuso. Todo marcha como debe marchar según lo que la Universidad pretende ser. Pues bien: yo digo que aun entonces, y precisamente entonces, la Universidad actual es un puro y constitucional abuso, porque es una falsedad.

De tal modo es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle, que se ha hecho constitutivo de la vida universitaria aceptar ese fracaso. Es decir, la norma efectiva consiste hoy en dar por anticipado como irreal lo que la Universidad pretende ser. Se acepta, pues, la falsedad de la propia vida institucional. Se hace de su misma falsificación la esencia de la institución. Esta es la raíz de todos los males — como lo es siempre en la vida, sea individual o

(1) El anarquismo es lógico cuando propugna la inutilidad y, en consecuencia, la perniciosidad de toda institución, porque parte de suponer que todo hombre es *a nativitate* excepcional — bueno, discreto, inteligente y justo —.

sea colectiva—. El pecado original radica en eso: no ser auténticamente lo que se es. Podemos *pretender* ser cuanto queramos; pero no es lícito fingir que somos lo que no somos, consentir en estafarnos a nosotros mismos, habituarnos a la mentira sustancial. Cuando el régimen normal de un hombre o de una institución es ficticio, brota de él una omnimoda desmoralización. A la postre se produce el envilecimiento, porque no es posible acomodarse a la falsificación de sí mismo sin haber perdido el respeto a sí propio.

Por eso decía Leonardo: *Chi non può quel que vuol, quel que può voglia* («El que no puede lo que quiere, que quiera lo que puede»).

Este imperativo leonardesco tiene que ser quien dirija *radicalmente* toda reforma universitaria. Sólo puede crear algo una apasionada resolución de ser lo que estrictamente se es. No sólo la universitaria, sino *toda la vida nueva tiene que estar hecha con una materia cuyo nombre es autenticidad* (¡ojan ustedes bien esto, jóvenes, que si no, están perdidos, que ya empiezan a estarlo!).

Una institución en que se *finge* dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. Sin embargo, este principio de la ficción inspira todos los planes y la estructura de la actual Universidad.

Por eso yo creo que es ineludible volver del revés toda la Universidad, o lo que es lo mismo, reformarla radicalmente partiendo del principio opuesto. En vez de enseñar lo que según un utópico deseo *debería* enseñarse, hay que enseñar *sólo* lo que se *puede* enseñar, es decir, lo que se *puede aprender*.

Trataré de desarrollar las implicaciones que van en esa fórmula.

Se trata, en verdad; de un problema más amplio que el de la enseñanza superior. Es la cuestión capital de la enseñanza en todos sus grados.

¿Cuál fué el gran paso dado en la historia entera de la Pedagogía? Sin duda, aquel viraje genial inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y el idealismo alemán, que consistió en radicalizar algo pero gru-

llesco. En la enseñanza—y más en general en la educación—hay tres términos: lo que habría que enseñar - o el saber—, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fué simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia.

Pero hay que dar un paso más. En vez de perderse desde luego en estudiar minuciosamente la condición del discípulo como niño, joven, etc., es preciso circunscribir, *por lo pronto*, el tema y considerar al niño, al joven, desde un punto de vista más modesto, pero más preciso, a saber: como discípulo, como aprendiz. Entonces se cae en la cuenta de que a su vez no es el niño como niño ni el joven porque joven lo que nos obliga a ejercitar una actividad especial que llamamos «enseñanza», sino algo sobre manera formal y simple.

Verán ustedes.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

LA INFLUENCIA DEL ESPAÑOL EN LA LENGUA FRANCESA

por el Dr. Gerhard Moldenhauer,

Profesor de la Universidad de Bonn

La Universidad de Bonn, desde que Federico Dfiez fundó en ella la Filología Románica, posee una tradición hispanista, representada en la actualidad por profesores tan notables como Meyer-Lübke, Curtius, Neuss, Quelle y otros. Esto ha sido motivo suficiente para elegir un tema hispanista para mi discurso inaugural de los

trabajos académicos, discurso programático que voy a resumir brevemente. Disertando sobre la influencia que España ha tenido en la lengua francesa, se ofreció ocasión de considerar analítica, comparativa y sintéticamente, desde los puntos de vista de la fonética, psicología e historia de la cultura, un gran número de tendencias y fenómenos lingüísticos, y utilizarlos para el conocimiento de la cultura francesa y su esencia.

Existen ya dos memorias de doctorado (1), presentadas por los Sres. W. Fritz Schmidt (2) y Richard Ruppert (3), que contienen bastantes errores (4), y en las que no se estudia detenidamente ni la influencia literaria española desde el Romanticismo hasta nuestros días, ni la parte española en el *argot* francés, ni tampoco la entrada de españolismos en los dialectos fronterizos, aun cuando el resultado de esta última investigación ha de ser forzosamente escaso, porque el catalán, el provenzal y el vascuence están separando en su mayor parte el francés del español. (Léase el estudio interesante de Spitzer sobre esp. *lacayo*, fr. *laquais* [*Rev. de Filol. Esp.*, 12 (1925), 239-45], que volvió a España como *laqué*.)

El tener en cuenta estos factores, tanto del lenguaje individual literario como del popular, sería indispensable para el aspecto lingüístico de una historia general completa de la influencia de la cultura española en Francia, como parte, a su vez, del desarrollo de la cultura francesa, a la luz de las voces extranjeras introducidas, como lo ha hecho Friedrich Seiler para

Alemania, o como contribución a la historia, postulada por Vossler, de las voces introducidas en Europa, que puede demostrar de modo tan convincente la unión cultural occidental, la mutua dependencia y el condicionamiento, tanto de los idiomas como de los pueblos.

Como prueba de estas afirmaciones, señalaremos los siguientes hechos:

1.º Desde los románticos franceses, pasando los *parnassiens*, hasta nuestros días, corre un hispanismo literario, cuya buena disposición espiritual ante las cosas españolas se manifiesta lingüísticamente, más o menos, en la reciente asimilación ocasional de expresiones españolas, o, por lo menos, en propagarlas o en mantener despierta la atención hacia ellas. La importancia del empleo - individual al principio - de términos españoles es muy diversa: unas veces es la expresión de una afinidad electiva, como en Théophile Gautier (*Voyage en Espagne*), Charles Lecomte de Lisle, Maurice Barrés (*Du sang, de la volupté et de la mort*), menos en Greco ou le secret de Tolède, Valery Larbaud (el descubridor europeo de Ramón Gómez de la Serna) y Henry de Montherlant (*Les Bestiaires*); otras veces da origen a clisés tradicionales, como en Víctor Hugo (1) y Prosper Mérimée (*Carmen*), o sirve para la fugaz novela de entretenimiento (2), del folletín de los grandes diarios o de las colecciones baratas, impregnada de color local, más o menos auténtico, por lo que L. Spitzer, haciendo resaltar el valor estilístico de estos préstamos de otros idiomas, pedía, con fundamento, una recopilación de las palabras de moda de los románticos franceses, que se debiera continuar hasta hoy. Con esto se relaciona, en último término, la investigación que aun nos falta de cuál fué la influencia de la numerosa colonia española, y especialmente de los cultos liberales emigrados a Burdeos en la primera mitad del siglo XVIII, en el movimiento literario y político francés.

(1) Véase, además, Aristide Marre: *Petit Vocabulaire des mots de la langue française d'importation hispano-portugaise* (Châlon-s.-Saône, 1910. Extrait de la «Revue de linguistique et de philologie comparée», tomo XLII-XLIII, 1:09-10).

(2) *Die spanischen Elemente im französischen Wortschatz* (Halle, 1914: «Beiheft» 54 del «Zeitschrift für Romanische Philologie»).

(3) *Die spanischen Lehn und Fremdwörter in der französischen Schriftsprache* (München, 1915).

(4) Véanse las reseñas de L. Spitzer, en *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 44 (1917), págs. 215-221, y *Literaturblatt für germanische und romanische Philologie*, 42 (1921), col. 207-210.

Consúltese también E. Gamillscheg: *Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache* (Heidelberg, 1928), pág. 1.116 y sigs.

(1) Véase Morel-Fatio, en *Homenaje a Menéndez Pidal*, I, págs. 161 y sigs.

(2) En *Le Quotidien* de 16 de setiembre de 1930 se pretende que se producen al año 200 novelas francesas sobre asunto español.

2.º El *argot* francés tiene, como es sabido, una vida propia bastante independiente, y, como todo lenguaje secreto, está en continua formación y destrucción. Si hemos de creer a L. Sainéan (1), es pequeña la parte que corresponde al español en el diccionario del *argot*. La introducción de los elementos españoles tiene lugar señaladamente por Argelia (Orán), donde pueblan la región de lengua francesa gran número de colonos españoles, cuyos hijos, en los juegos, en la escuela y en el cuartel, entran en estrecha relación con las personas que hablan francés (2). De igual modo, poco a poco, se hace sensible en el siglo xx algún influjo de los obreros y comerciantes españoles en las regiones de Toulouse, Burdeos y, últimamente, en París (*plaine de Saint Denis*) (3).

Ruppert se muestra orgulloso de señalar que Schmidt se ocupa de unas 407 palabras fundamentales — o de 800, si se cuentan los términos desaparecidos, presentes, dudosos y derivados—, mientras que su trabajo considera unas 1.100 palabras. Las estadísticas de esta naturaleza, supuesta su exactitud, son muy útiles, pero de ningún modo decisivas para el conocimiento de una influencia cultural. En mi opinión, *sólo es esencial* la respuesta a las siguientes cuestiones: cuándo, dónde y por qué parecieron a los franceses dignos de imitación aspectos de la cultura española; qué palabras españolas adquirieron así carta de vecindad en el francés; qué grupos sociales prefirieron, al asimilarse los progresos de la cultura española, servirse al mismo tiempo de las expresiones españolas, en vez de crear otras; en qué forma fonética y con qué significado se realizó la

asimilación lingüística de aquellas palabras de una cultura extranjera.

Busquemos, primeramente, la respuesta a las dos últimas cuestiones. ¿Qué ocurre cuando un francés pronuncia una palabra extranjera que ha oído o leído? Si no se ha ocupado en el estudio de idiomas, asimila, sin darle importancia, pero con marcada aversión interna contra lo extranjero, la nueva forma ofrecida a su oído o a su vista, al carácter fonético de su propio idioma, con diferencias, naturalmente, según el grado de cultura del lector u oyente, según la frecuencia del uso en círculos más o menos amplios o de su difusión más o menos reciente.

Todo el que conoce ambos idiomas, francés y español sabe la gran diferencia que hay entre ellos en la pronunciación y acentuación. A la transformación fonética de la forma externa se añade el cambio de terminación; por ejemplo, *majorat* < *mayorazgo*, *canasse* < *canastro*, *mulâtre* < *mulato*.

A veces se presenta también el cambio de género, que se explica, generalmente, por la analogía de terminaciones o por afinidad de conceptos o significados. Se hacen masculinos: *le canot* < *la canoa* (con cambio de terminación), *le hamac* < *la hamaca*, *le quadrille* < *la cuadrilla*; se hacen femeninos (algunos con fluctuaciones en un principio): *la peccadille* < *el pecadillo*, *la romance* < *el romance*, *la saynète* < *el sainete*, etc.

Más interesantes son los ejemplos que nos dan a conocer el modo de formarse las palabras francesas. Cuando una palabra española encuentra buena acogida, adquiere vida propia como francesa y en seguida se originan derivaciones en forma de nuevos sustantivos, adjetivos o verbos. De *abricot* derivó, como árbol que lo lleva, *abricotier*; de *cigarette*, como mujer que lo hace, *cigareteuse* o *cigarettière*; de *chocolat*, como fabricante o vendedor, *chocolatier* (cf. chocolatero); de *casque* (< *casco*), *casquette*, *casquetier*, *casquetterie* y, como verbo, *casquer*, etc.

Del español tomó el francés, principalmente, sustantivos menos adjetivos y ver-

(1) *L'argot ancien, 1455 1850*. París, 1907, páginas 136 y sigs., 144 y sigs., y *Le langage parisien au XIXe siècle*. París, 1920, págs. 160 y sig. y 345.

(2) A. Dauzat, *L'argot de la Guerre*. París, 1918, páginas 32 y sigs., y 116.

(3) Recientemente ha intentado dar valor literario a estas bajas expresiones vulgares Jean Auzanet (*Hurtado de Mendoza [sic!]: Lazarille de Tormes, traduction argotique*. París, 1929), a cuyas advertencias etimológicas (págs. 26 y sigs.) remitimos al «curioso lector». Lo mismo intenta Jean Camp en la traducción de las obras menores de Quevedo, según amable advertencia del Sr. Aurelio Viñas.

bos; pero siempre en mayor número que los que da Schmidt en su resumen (página 200), aun prescindiendo de las formas dudosas o que hoy no se usan, y de los numerosos derivados verbales que muestran precisamente la vitalidad de las palabras recibidas (véase su índice, págs. 202 y siguientes), pues cuantos más derivados se originan, más popular es, o se va volviendo, la palabra primitiva.

De entre las derivaciones más interesantes para la historia de la cultura, mencionaremos algunas que, en parte, existen también en español. Del héroe del libro de caballería *Amadís de Gaula*, adquirió *Amadís* la significación de *amante caballeresco*, y sus imitadores de moda tomaron el nombre de *amadiseurs* o el atributo de *amadisiens* (1). De *Don Juan* (de Molière) se formó el diminutivo *Don Juanet* (en español sería Don Juanito); como adjetivo, se originó *donjuanesque* o *donjuanique*; como verbo, *donjuaniser*, y todo el arte de *Don Juan* se denominó *donjuanisme*. A excepción del verbo, experimentó *Don Quichot(t)e* los mismos derivados que se extienden a sus sucesores llamados *donquichottistes*. Lo más elocuente es el cambio, ampliación y también peyoración del sentido, que se deben interpretar desde el punto de vista de la historia de la cultura, y son frequentísimos en el *argot*. El hecho de que *Dulcinea*, la dama ideal de Don Quijote, se manifestó genéricamente como *dulcinée* (amada, amante), y *Maritornes*, como *malitorne* o *maritorne* (representación de mujer desaseada), nos enseña, desde luego, la gran difusión que alcanzó la obra maestra de Cervantes; pero, por el cambio peyorático del significado, perdieron aquellas figuras todo encanto poético.

Para apreciar debidamente la posición lingüística de España en relación con el resto de Europa, hay que tener en cuenta no sólo las palabras españolas de origen romance, sino también las de origen árabe o americano, como lo hemos hecho ya en los ejemplos citados. La importancia de

(1) Nyrop, *Grammaire Historique de la Langue Française*, IV, § 495, cita los verbos *amadiser*, *amadiganliser*.

la Península Ibérica no consiste sólo en ser un país de antigua civilización que ha desarrollado actividades propias; no es menos importante el papel de intermediaria que España ha representado para el tesoro lingüístico occidental, recibiendo productos, instituciones y palabras árabes durante la Edad Media, y americanas, cuando los viajes de descubrimiento, que comunicó a Francia a partir del siglo XVI, en algunos casos, por conducto de Italia. (Si se tiene presente que Italia, en los siglos XV a XVIII, directa o indirectamente, estuvo, en gran parte, bajo el dominio español, y que, a consecuencia de ello, las relaciones culturales entre ambos países fueron activísimas, se explica, sin más, el hecho de que palabras españolas llegasen a Francia pasando por la lengua italiana; por ejemplo, en el teatro, *capitán* es *capitano* < *capitán* en el sentido del *miles gloriosus* de Plauto; *bizarre* (del vascuence), *brave*, *veillaque* (?), etc., llegaron por el mismo camino.) Bueno es, por el contrario, tener prudencia al buscar el origen de palabras árabes, especialmente en la Edad Media, si Dimitri Scheludko (1) tiene razón al decir que, en el provenzal antiguo, son poquísimas las palabras árabes debidas a la mediación del español. Por lo que se refiere a los tiempos modernos, se debe tener presente que, desde el siglo XVIII, hubo relaciones comerciales directas con el norte de Africa, que, naturalmente, llevaron consigo también importación de palabras.

La importancia de España para la vida de la lengua francesa empieza cuando la Península Ibérica, después de la unión política, vió un asombroso desarrollo de su movimiento comercial y marítimo; cuando los ejércitos españoles lucharon victoriosamente con los franceses, y cuando, simultáneamente, la literatura del Siglo de Oro, la diplomacia de Felipe II, la contrarreforma ortodoxa española y la Compañía de Jesús, fundada por San Ignacio de Loyola, ejercieron por algún tiempo la dirección espiritual de Europa. Después de estos triunfos fué muy fácil a las princesas españolas el poner de moda las cosas de

(1) *Zeitschrift für Romanische Philologie*, tomo XLVI (1927), páginas 418-42.

España en la corte de Francia y en la de Austria, llevando al mismo tiempo el espíritu español. Las denominaciones de cosas espirituales y pensamientos abstractos que existen en la mente de las clases intelectuales directoras pasan, sin embargo, con mucha más dificultad de una lengua vulgar a otra; la mentalidad más sensitiva de las clases inferiores está más ligada con cosas visibles; mientras que un teólogo español, por ejemplo, pensaba en latín y poco en español. Además, precisamente entonces, empezó en la corte de Francia la lucha, que resultó victoriosa, de Vaugelas contra los neologismos. Así se explica, desde luego, el que de la supuesta especial mentalidad española de aquellos contrarreformadores apenas encontremos huellas en el francés, y las pocas que existen son palabras usadas más en sentido hostil que de aceptación, si dejamos a un lado la expresión *avoir campos* (no tener escuela), que nació en las escuelas de los jesuitas.

Teniendo en cuenta que la etiqueta de la corte de España era conocida e imitada en Viena y en París, resulta también sorprendente el escaso número de expresiones españolas que arraigaron en la vida cortesana subsistentes hasta hoy, pero con sentido peyorativo; tales como: *camarilla*, *cameriste* < *camarista*. Un cambio semejante de valor experimentó la palabra *dueña* > *duegne*, que primitivamente significó *dame*, y luego señora de compañía (= «carabina»).

Una gran mayoría de los elementos españoles introducidos en el francés son expresiones para plantas cultivadas y materiales introducidos para la habitación, el vestido y entretenimiento, para la equitación y ejército, comercio y tráfico, industria y artes, y también, no pocos, para las modernas reseñas de corridas de toros en los periódicos del sur de Francia, etc., palabras todas ellas que, o bien emigraron con las nuevas cosas y encontraron entrada como vehículo de nuevas ideas, o bien desalojaron a denominaciones ya existentes de cosas e ideas conocidas, introduciendo en el francés un nuevo grado o ma-

tiz en el sentido, o como eufemismo, o, a veces, incluso como «duplicados» (1).

Los fundamentos psicológicos para la admisión de palabras extranjeras fueron y son muy diversos.

Lagunas en el propio vocabulario, dificultad para la creación de palabras nuevas, «preciosismo» literario y deseo de imitación pueril, capricho individual e infantil, ansia de alardear, inercia mental e indiferencia por la expresión verbal. A los fundamentos culturales, literarios y espirituales se agregan otros lingüísticos: las necesidades de la forma hablada, las que resultan de la separación, cambio o profusión de conceptos, la complacencia en los sonidos de las lenguas extranjeras, etc. Elise Richter, siguiendo a F. Seiler, expuso esto convincentemente en una interesante obra (2).

Si consideramos el conjunto de los elementos españoles en el vocabulario francés, y fijándonos, sobre todo, en sus cambios de significación, se reconoce clara e inequívocamente la actitud espiritual que tomaron muchos franceses ante sus hermanos latinos del otro lado de los Pirineos. Tan luego como, desde Luis XIV, se vieron a seguro del predominio español, se entregaron muchas veces a la ironía contra los españoles y a buscar insistentemente sus aspectos ridículos, como se puede observar en muchos casos, en relación con las naciones vecinas (3).

Por la influencia española indicada, la lengua francesa no perdió nada de su forma interna, pues aquélla sólo se hizo sentir en el vocabulario en voces aisladas;

(1) Para pruebas de esto, puede acudir el lector a Schmidt y Ruppert.

(2) Elise Richter, *Freindwortkunde* (Leipzig-Berlin, 1919).

(3) Véase K. Vossler, *Frankreichs Kultur und Sprache* (Heidelberg, 1929), páginas 317 y siguientes: «En el voluble pueblo francés, la mesura, solemnidad y egoísmo españoles encontraron al pronto poca simpatía. Precisamente el lado externo del carácter español fué lo que más desagradó y lo que suscitó la más viva protesta... Pero, precisamente porque se apartaba tanto de todo lo conocido hasta entonces, produjo impresión el carácter español, y después de haberse burlado de él mocho tiempo, fué imitado cuidadosamente por la alta sociedad francesa... En estas circunstancias, el carácter español influyó en los franceses más por su lado cómico que por el serio.»

más bien el francés, por su parte, en la Edad Media, y a partir del siglo XVIII, cedió al vocabulario español (sobre todo en la América española) numerosos elementos, como es de esperar quede pronto detalladamente expuesto en una memoria. Así, en el trascurso de los siglos, hubo entre las dos lenguas vecinas un continuado dar y recibir, cuyas gráficas—si se nos permite este modo de exposición—se cortan hasta ahora en dos puntos, alcanzando, según Schmidt, el español su punto culminante, por la difusión de la enseñanza del español en Francia y al mismo tiempo por el número de palabras cedidas al francés, en la segunda mitad del siglo XVII. Precede a este florecimiento—y es significativo del estado espiritual de ambos países—un considerable número de traducciones, del español al francés, de obras históricas y religioso-teológicas, a pesar de que en aquel tiempo (1695) España y Francia estaban en guerra.

Terminaremos dirigiendo la vista, para comparar, a los elementos italianos existentes en el vocabulario francés. Son en mayor número y tienen más importancia que los españoles. Nos interesa aquí únicamente la causa por la que cupo al elemento español un papel cuantitativo y cualitativamente secundario. Brunot opina, con razón, que en la época en que se introdujo el espíritu español en Francia, sobre todo a partir de 1600, el idioma francés, por el influjo de gramáticos y puristas, era interiormente mucho más resistente a las influencias extranjeras que lo fué al italiano en el siglo XVI. Así, la literatura y moda españolas sólo materialmente tuvieron amplia entrada en Francia, sin fertilizar en igual medida la vida del idioma. El gusto lingüístico y las condiciones sociales e intelectuales de los círculos que admitían y usaban frecuentemente palabras extranjeras, en tiempo del Rey Sol, estuvieron orientados, de un modo muy explicable, en un sentido nacional.

(Véase *Investigación y Progreso*, número de enero de 1931.)

INSTITUCION

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

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

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

Volúmenes publicados:

- I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.
- II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.
- IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de Hermenegildo Giner.
- V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.
- VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.
- VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.
- VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.
- X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.
- XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.
- XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.
- XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.
- XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.
- XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.
- XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.
- XVIII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo III.—Prólogo de Angel do Rego.
- XIX.—*Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos*.—Prólogo de José Ontañón y Valiente.

Administración: «Espasa-Calpe, S. A.», Ríos Rosas, 24, Madrid.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas
Torija, 5.—Teléfono 10306.