

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LIV.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1930.

NUM. 841.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Deficiente organización de la escuela primaria, por *D. Luis Morzone*, pág. 129.—La segunda enseñanza francesa, por *D. Rubén Landa*, pág. 138.—¿Qué deben leer los niños?, por *D. Antonio Zozaya*, página 144.—El movimiento educativo en los Estados Unidos y Europa, pág. 146.

ENCICLOPEDIA

Joaquín Sama, por *D. José Ontañón*, pág. 150.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Francisco Giner de los Ríos, por *Angelina Carnicer*, pág. 160.

PEDAGOGÍA

DEFICIENTE ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA (1) por Luis Morzone.

¡Guerra al analfabetismo!... ésta es la consigna. Que ninguno de los niños en edad escolar quede sin recibir los primeros rudimentos de la instrucción y de la educación; que no se cuente, si fuera posible, entre los que componen la sociedad ni un solo analfabeto... Esto es lo que se oye repetir por todas partes; éste es el anhelo unánime de los que consideran que sólo por este camino se llegará a convertir las nuevas generaciones en factores eficientes para el progreso y la felicidad de la

nación; y ésta es también la causa que induce a los Gobiernos a no omitir sacrificios, con el fin de cumplir esta elevada misión social.

Y hasta aquí nada habría que objetar. Constituiría un absurdo opinar de distinto modo. Sí; ábranse nuevas escuelas..., y muchas...; todas las que se consideren indispensables.. Adopten los Gobiernos las medidas persuasivas y coercitivas que estimen más necesarias, para que ni un solo niño quede en la calle, en la fábrica o en su hogar sin recibir los elementos de instrucción y educación que la ley establece; pero..., entendámonos..., a una condición: y es que estos grandes sacrificios sean al mismo tiempo dignamente compensados.

Se me preguntará: ¿Acaso hay quien pueda sospechar que así no sea; que la escuela primaria no satisfaga en debida forma las necesidades del momento, no llene cumplidamente los fines que informan su sostenimiento?

Por lo que a mí respecta, creo sinceramente que, dada su organización actual, *en ella poco se robustecen, casi nada se disciplinan, y menos se integran las inteligencias, los caracteres y la vocacionalidad de los niños.*

Se cree, por lo general, que la escuela primaria ha dado todo lo que podía y debía dar. ha combatido seriamente el *analfabetismo*, cuando los niños, al egresar de la misma, tienen una letra más o menos bonita; cometen muy pocos errores de ortografía; saben leer (aunque en la mayoría

(1) Conferencia pronunciada por el profesor Luis Morzone en el Museo Pedagógico, de Montevideo.

de los casos bastante mal, tanto cuando se trata de la lectura mecánica como cuando se trata de la lectura comprensiva); ejecutan las operaciones de aritmética con bastante rapidez, recuerdan en todos sus más mínimos detalles un determinado hecho histórico, repiten mecánicamente un verso bonito, ejecutan evoluciones militares con verdadera maestría, etc. ..., y se olvida que esta sola preparación, digna de ser tenida en cuenta todo lo que se quiera, no es, sin embargo, la más importante, la más indispensable, la que mejor predispone las inteligencias para la vida.

En la escuela primaria se consiente por demás—y de esto pueden dar fe los maestros—que la memoria mecánica, abusivamente puesta en juego, invada el dominio de las demás facultades, más nobles, más superiores, más indefectiblemente indispensables para ver, comprender, asimilar ciertas nociones que se deben aprender.

Los programas, los horarios, la organización, en fin, de la escuela no es tal que permita dar a los educandos las cualidades que se estiman necesarias para tener el derecho de ser considerados en el número de *los que poseen el hábito de pensar, el espíritu de observación, deseos investigadores en presencia de lo desconocido, el placer de querer el estudio, el método de aprender; en el número de los que realmente saben, de los que adquieren los conocimientos de tal modo que no se esfumen al día siguiente de haber abandonado las aulas.*

Luego las enseñanzas no son todas lo suficientemente prácticas como para que puedan favorecer la revelación de las distintas vocaciones, la genialidad, la fisonomía espiritual de cada alumno.

La enseñanza, como se da actualmente, parece que se limita tan sólo—y del modo que acabo de indicar—a transmitir conocimientos, cuando su fin real debería ser el de formar el espíritu emprendedor y el carácter. Se sigue impartiendo una cultura elemental general, sin que nos preocupemos lo suficiente para que las predilecciones o tendencias para ciertas ramas del saber humano sean eficazmente

favorecidas, aun dentro del marco señalado por las exigencias de una cultura general. Parece que nos olvidamos muy a menudo de que en la educación no se trata de descubrir el proceso para almacenar en el organismo solamente ideas, sino también tendencias, costumbres y habilidades; no sólo ideas, sino también criterios prácticos y positivos, necesarios para vivir la vida.

Quien, sin prevenciones de ninguna especie, se detuviera un instante a observar bajo este aspecto la organización de la escuela primaria, diría, sin duda, que seguimos mirándola con tendencia más bien burguesa, con criterio teórico y abstracto, como el comienzo de la carrera de los estudios, como la que está encargada de proporcionar los elementos iniciales de una cultura destinada a adquirir todo su desarrollo ulterior en la escuela media, normal o universitaria.

Pero ésta no puede ser la verdadera escuela del pueblo, que tiene fin en sí misma, es decir, de los que viven del trabajo manual, de las artes y oficios o profesiones más humildes, pues ella no educa a ese pueblo para su vida; no desarrolla en ellos aquellas aptitudes de las que tendrán que servirse más tarde para vivir.

Teniendo en cuenta la profunda transformación técnica que continuamente se va produciendo en la agricultura y en la industria, no les enseña a conocer íntimamente sus aptitudes profesionales, los instrumentos del trabajo y los medios más apropiados para servirse de ellos; no los pone en contacto con las fuerzas prácticas de técnica, de belleza, de colaboración social que ellos pueden alcanzar.

* * *

Dados estos antecedentes, fácil es argüir que, en lugar de combatir seriamente el *analfabetismo*, siempre que se le considere, según De Dominicis, como índice de cultura social, como índice de vida moral, civil y política de un país, lo que se hace es crear el *semi-analfabetismo*.

Y aquí es el caso de preguntar: ¿qué conviene más? Contesté por mí una dis-

tinguida educadora italiana, quien a este propósito exclama:

—¡Analfabetismo!... palabra que impresionada y avergüenza..., y si se dijera *semi-analfabetismo*, ¿no sería ésta una vergüenza igual...?

En efecto; si el analfabetismo puede detener el progreso de una nación, una instrucción escasa, incompleta, incoordinada, puede, desgraciadamente, empujarla hacia la corrupción insanable.

Quien está sumido en la ignorancia completa, en la práctica cotidiana de la vida aguza casi siempre sus facultades, hace frente a las insidias y sigue como puede, pero consciente, el progresar de la vida social; o bien se abandona con la ciega fe antigua y con la seguridad imprudente del hombre primitivo y fatalista a quien sabe más.

Pero aquel que tuvo la mala suerte de recibir por fuerza una instrucción incompleta— aun cuando esté sostenido por un carácter fuerte y por una inteligencia vivaz—, desdeña el consejo de los que saben; confía enteramente en sí mismo; escucha complaciente tan sólo lo que halaga sus pasiones; lee, y no sabe discernir, o si no, se abandona a aquella lectura corrompida que, desgraciadamente, es de fácil comprensión para todos; sigue a quien grita más fuerte, y no tarda en convertirse en instrumento de él; se avergüenza de su condición y quiere cambiar de situación, sin tener para ello ni la fuerza ni la virtud; mira con envidia lo que no comprende; tiene la pretensión de conquistar en un día lo que es fruto de un trabajo secular; se deja tomar en las redes del lujo y de la vida alegre donde cree brillar, y—sin darse cuenta— se escurre entre los corrompidos y los corruptores...

Bárbara e inmoral la esclavitud de la ignorancia, a la que en un tiempo se imponían las injusticias de los gobernantes; pero igualmente bárbara, si no más inmoral, la libertad, cuando no se proporciona al ciudadano la posibilidad de gozar de ella como conviene a un pueblo instruído y, por consiguiente, civil.

Y si los hechos demuestran hasta la

evidencia que la escuela primaria actual produce, por distintas causas, entre los que la suerte no les depara la posibilidad de seguir los estudios complementarios, secundarios o superiores, un buen número de *semi-analfabetos*—plaga social mucho más grave, mucho más peligrosa que el más absoluto analfabetismo—, se impone que las autoridades escolares no miren las cosas según las conveniencias del momento, y que, dejando a un lado todo optimismo y sentimentalismo, impidan que la instrucción obligatoria—*en sus resultados complejivos de educación nacional*— produzca semi-analfabetos del pensamiento y de la palabra.

A demostrar palmariamente lo que afirmo, ahí está esa falange de jóvenes que, debido a una deficiente educación del carácter que los levante moral y políticamente para librarlos de las sugerencias del medio, para que desaparezca de ellos la abulia que tanto los perjudica; por no poseer el concepto bien claro y definido de que no hay profesiones inferiores y superiores, nobles y plebeyas; de que «cada uno debe ser en el campo de la actividad social lo que está llamado a ser por sus tendencias naturales, por su espontaneidad con relación a las vocaciones»; de que «todo lo que es útil en la sociedad, es siempre decoroso y noble», prefieren permanecer en las aguas estancadas de los empleos, antes que—fiando en sus propias aptitudes y energías— disponerse a navegar arduosamente en el mar tempestuoso de la lucha por la existencia.

Ahí están esos numerosos ciudadanos que con frecuencia encontramos en sociedad, los que, a causa de la educación imprevista que han recibido, y los pocos o ningún cuidados que se les prestó en cuanto al cultivo de su vocacionalidad se refiere, no alcanzan a triunfar en la lucha por la vida, debido a su imperiosidad, a su incapacidad para exteriorizar de una manera ordenada y práctica sus organismos, a pesar, y esto es lo que más importa no olvidar, de hallarse en condiciones antropológicas normales.

Ahí están las lamentaciones continuas

de los docentes de los grados quinto y sexto; de los profesores de los colegios nacionales y de las escuelas normales; de los directores de laboratorios; de los jefes de oficinas, quienes en coro acusan la fragilidad y la inconsistencia de la cultura adquirida por la mayoría de los niños que pasaron por las aulas de las escuelas comunes.

Ahí está el número extraordinariamente grande de los niños que repiten año tras año el mismo curso vegetando en las aulas.

Ahí están también aquellos no pocos deficientes leves, intelectual o moralmente, quienes, después de haber malgastado un tiempo precioso, de haberse empeorado en sus males y perjudicado a los mejor predispuestos, egresan de las escuelas comunes para ir en busca, en otras partes, de los auxilios que hubiese sido un deber social y de humanidad ineludible proporcionarles desde el inicio de su vida escolar.

Ahí están, por último, esas bibliotecas populares sin lectores; y esos cursos, también dictados para el pueblo, sin oyentes...

Nada de extraño, entonces, que alguien — tal vez exagerando un poco la nota — afirme, sin más, que en las escuelas primarias sólo progresen los que caminarían de por sí, o que se ven válidamente sostenidos y ayudados en sus hogares respectivos; y que precisamente en estas fallas sensibles es donde hay que buscar una de las causas principales que determinan la deserción de las aulas de parte de muchos niños antes de terminar el ciclo escolar.

Es doloroso hacer manifestaciones de esta índole; no hay para qué dudar; pero, por otra parte, no dejo de reconocer que, cuando nos proponemos estudiar la cuestión de la escuela elemental con el fin de contribuir a que mejore sus condiciones, uno de los medios más eficaces es el de confesar sincera y francamente todas sus deficiencias.

Así, pues, en las escuelas primarias no se practican por el momento, y en la medida necesaria, las normas que nos sugiere la pedagogía moderna, resultante admirable

de la contribución que a ella aportan las ciencias de la antropología, de la fisiología, de la psicología y de la sociología.

Los métodos demasiado empíricos que aun se emplean en la enseñanza ordinaria no sólo no favorecen como corresponde al desarrollo de las inteligencias normales, sino que son para muchos de los educandos la causa primordial del nerviosismo, de la disminución del poder mental, de las anomalías intelectuales, de las perturbaciones del carácter, de los disturbios afectivos, etc. ...

En lo que a la formación de la personalidad se refiere, ni hay la preocupación, ni se dispone de los medios más adecuados. La actual organización del ambiente escolar no consiente que se respete y practique como corresponde esta parte de la educación, reconocida por todos como la más vital y la más práctica.

* * *

A este punto correspondería que indicase—por lo menos de acuerdo con mi manera de pensar— las medidas más oportunas que convendría adoptar para que el trabajo de la escuela primaria resultase realmente eficaz.

En consecuencia—entre otras—, debería tratar las cuestiones siguientes:

Condiciones higiénicas y estéticas de los edificios escolares, de acuerdo con lo que prescribe la pedagogía moderna.

Clasificación y selección de los alumnos; compilación de la ficha escolar completa.

Formación de los grados; criterio para pasar a los niños de un grado a otro.

Criterios fisiológicos y pedagógicos que deben guiar la actividad escolar en las distintas épocas del desarrollo.

Bases científicas para la organización y el funcionamiento de las clases diferenciales.

Cómo debe interpretarse el horario y programa escolar.

En las escuelas deben existir enseñanzas y ocupaciones; el trabajo manual educativo.

Preparación de los maestros, etc. ...

Pero para esto se precisaría no una, sino varias de estas conversaciones. De manera que me veo en la necesidad de referir me solamente a dos de los puntos citados, ya que, en mi concepto, representan el punto inicial de cualquier reforma que en este sentido se quisiera intentar.

Empezaré entonces por manifestar la extrañeza que me causa la norma que se observa para la formación de los grados.

*
* *

Cuando las naciones no extrañas a los entusiasmos de los tiempos nuevos y conscientes de sus deberes decretaron la instrucción obligatoria para todos y en todas partes, numerosas escuelas se abrieron, caravanas interminables de niños se dirigieron hacia ellas, y muchos, o por ignorar las necesidades más apremiantes de la niñez, o debido a un amor exagerado para la naciente institución, glorificaron el número grande, muy grande, de criaturas que en el primer grado se reunían. Cincuenta, sesenta, setenta; cuantas más, tanto mejor, se decía.. ; así combatiremos el analfabetismo;... todos aprenderán a leer, a escribir y sacar cuentas. ¿Y qué más, se agregaba, puede pretender un hombre que no esté llamado a seguir la carrera de los estudios?

Y bien; en este criterio equivocado es donde radica, a mi entender, la causa principal que hace fracasar lastimosamente el arte genial del docente, el método más racional, los subsidios didácticos más modernos, y que determina, no sólo el progreso tardío, penoso y siempre incompleto de la enseñanza, sino que en muchos casos favorece el rápido y fatal desenvolvimiento de ciertas anomalías psíquicas y morales que los niños llevan a la escuela en estado latente.

Si está universalmente admitido que no se puede ni se debe hablar de educación científica ni racional sin un estudio previo del alumno; sin conocer perfectamente bien la índole, las tendencias, las cualidades intelectuales y morales, los defectos y las anomalías físicas, el temperamento y la vocación del mismo, principio

este que informa todos los estudios de alta psicología experimental, y que determina las radicales transformaciones que sucesivamente se van introduciendo en las antiguas reglas de pedagogía, ¿cómo es posible entregar a un maestro de primer grado un número tal de niños que lo obligan a adoptar una dirección y un medio educativo idénticos, como si todos tuvieran el mismo origen, presentasen las mismas características y proviniesen del mismo medio?

Si es una verdad, que ya nadie discute, que del mismo modo que en las escuelas primarias - a diferencia de las secundarias y superiores—el elemento individual predomina sobre el colectivo; que un profesor de Universidad no tiene la misma necesidad que un maestro de las escuelas primarias de conocer uno por uno a sus discípulos y sus tendencias personales para formarles el intelecto y el corazón, para abrirles las vías de los conocimientos e iniciarlos en la comprensión de la verdad, del mismo modo, digo, forzoso es admitir también que es en el primer grado donde descuellan de un modo indiscutible la personalidad individual. En las escuelas, a medida que se desciende, prevalecen las partes; a medida que se sube, prevalece el todo. El maestro de primer grado trata con el embrión de un ente; el de sexto posee en las debidas proporciones el ente mismo, ya desarrollado y casi completo.

Siendo esto así, ¿cómo no afirmar que constituye un error científico confiar a un maestro de primer grado cincuenta y más alumnos de ambos sexos, sin ni siquiera haber practicado la más elemental clasificación y operado la correspondiente selección? ¿Quién no ve que en estas condiciones no se cuida al alumno, sino a la clase; no se estudia al individuo, sino a la colectividad?

¿No es acaso aquí, en la formación del primer grado, donde hay que buscar la causa principal que coloca a los maestros de los grados sucesivos en la ruda necesidad de reclamar de la mala confección de los programas, que no están debidamente graduados, que no guardan entre sí la de-

bida relación; de ir ideando métodos cada vez más ingeniosos, y de confesar, por último, que — a pesar de todos los esfuerzos — los resultados de la enseñanza siguen siendo más aparentes que reales?

¿No está suficientemente demostrado que no son los programas ni los métodos, más o menos bien ideados y aplicados los que dan lugar a este grave inconveniente, sino que son los mismos alumnos, o más bien dicho, sus aptitudes para aprender, que en su debido tiempo no han sido cultivadas y disciplinadas, y esto tan sólo porque, dado el número excesivo, la heterogeneidad y la falta de conocimiento de ellos, el maestro no pudo consultar las necesidades peculiares de cada uno?

¿De qué vale que los encargados de dirigir los destinos de la instrucción pública propendan por todos los medios a su alcance a que los maestros adquieran una preparación científica más sólida y más conforme a los nuevos adelantos alcanzados en el vasto campo de la pedagogía moderna, si a esta preparación no va paralela la transformación de los primeros grados, donde los docentes — cumpliendo verdadera obra de psicólogo en acción — les sea permitido realizar la parte más culminante que informa la instrucción primaria, como es la de empezar en buena hora a cultivar la conciencia de los educandos, desarrollar su razón, madurar su juicio, fortalecer sus energías, cultivar su vocacionalidad, enmendar sus defectos, sin olvidar nunca jamás las reglas de la higiene? Un maestro observador e iniciado en la experimentación necesita de una escuela donde pueda observar, experimentar y proceder de conformidad.

Y no se me acuse de que — al defender estas ideas — entiendo excluir o rechazar la enseñanza colectiva. No; soy el primero en reconocer que la escuela pública descansa precisamente sobre esta índole de enseñanza, la que presenta en germen los estímulos más poderosos del progreso: «*la emulación*, que, según los casos, enciende o fortalece, suaviza o sacude la imitación que arrastra a los apáticos e induce a meditar a los atrevidos; *el espíritu*

de solidaridad, que apaga el egoísmo en la dulzura y en el encanto de hacer el bien para los demás, y levanta e ilumina al individuo más humilde, quien experimenta la satisfacción y el orgullo de pertenecer a una comunidad respetada y digna de admiración...»

No, repito; de ninguna manera; mi criterio es otro. Lo que deseo dejar bien establecido es que *la enseñanza colectiva presupone, exige imperiosamente un conglomerado de individuos homogéneos; que de no responder esta condición, seguirán siendo irrisorios, cuando no perjudiciales, los beneficios que aporta la escuela popular; y que la ley que determina la obligatoriedad de la enseñanza se vuelve injusta cuando, en los límites de lo posible, no sabe y no puede proveer a las necesidades de todos los educandos.*

* * *

¿Qué debemos proponernos hacer, entonces, para que la escuela primaria se convierta, dentro de lo posible, en órgano, cada vez más eficiente, para el desarrollo y perfeccionamiento del país y de sus instituciones, para que adquiera su real importancia social y política, para que sea factor especial de civilización, de humanidad y de patriotismo?

Ante todo, es necesario extirpar el falso concepto de que la escuela elemental sea un lugar donde se cuidan ton sólo a los niños que no encuentran asistencia en sus hogares respectivos (como parece creerlo muchas mujeres del pueblo, y... ¿por qué no decirlo?... algunos hombres también que dicen ser entendidos en la materia), sino que debe ser considerada como el taller donde se echan las primeras bases de la personalidad. Debemos evitar que nadie ya pregunte al maestro, *no cuánto vale su trabajo, sino cuánto tiempo dura; que pregunte al maestro, no cuánto tiempo cree que su hijo puede permanecer a su lado con provecho, sino cuántas horas se lo entretendrá... no importa en qué forma...*

No olvidemos que el movimiento educa-

tivo de la civilización moderna no sólo está vivificado por el ideal de extender un sistema orgánico de educación para todos los individuos jóvenes de la sociedad, sino también por el otro de respetar las aptitudes, las disposiciones y las tendencias espontáneas de desarrollo de los mismos; y que si queremos ser respetuosos de este principio fundamental, es necesario que los niños, cuando ingresan en las escuelas, sean *examinados, clasificados y seleccionados en base a su estructura física, psíquica y moral.*

Se impone que abandonemos de una vez por todas el prejuicio vulgar de que la *instrucción empieza tan sólo con la lectura y la escritura*; que tengamos bien en cuenta que la escuela nada puede hacer mientras no se hayan determinado las necesidades del niño, mientras no esté definitivamente formada aquella adaptación para un ambiente superior y distinto del de la familia, mientras no aprenda a sentir y a comprender otra autoridad que no sea la de la madre o del padre; que nos convenzamos de que en el primer año — *aun no enseñando sistemáticamente* — podemos y debemos emprender trabajos de orden distinto y mucho más delicados; trabajos que producirán frutos educativos de un valor incalculable, preparando y haciendo eficaz la labor posterior de la escuela. Conviene que no olvidemos que, de no proceder así, demostraremos desconocer en absoluto los principios más elementales de psicología, y que no nos esforzamos en evitar el peligro de que durante el período en que se manifiestan y se forman las facultades del niño estando bajo el impulso y la guía de la voluntad ajena, o se atrofién porque no vienen suficientemente excitadas, o se falseen porque se desarrollan bajo el empuje fatalmente uniforme empleado por el educador.

No es posible que sigamos desconociendo el fin supremo de la educación, que consiste en retardar cuanto más sea posible la madurez del cerebro y del organismo. Conviene que reconozcamos que nuestros métodos de educación en la escuela y en la familia tienden más bien a

precipitar la precocidad y la madurez del hombre; que circunstancias de ambiente llegan a veces a imponerse a los maestros, al punto de que, violentando la naturaleza, empleando procedimientos extravagantes, sin más preocupaciones que la de satisfacer las absurdas exigencias de los padres, vuelcan en muy poco tiempo un caudal enorme de conocimientos en esos cerebros aún no fortalecidos ni disciplinados.

A todas estas malas costumbres debemos oponernos con resolución firme los amigos de la educación, si no queremos hacernos culpables de las acusaciones que de la instrucción primaria de su tiempo hiciera Humboldt, quien decía: «Yo tenía 18 años y no sabía nada; mis maestros poco o nada esperaban de mí; pero si me hubieran educado con sus métodos y hubiera caído en sus manos, me hubiesen realmente arruinado para siempre en el cuerpo y en la inteligencia». Y Franklin, quien sin ambages declaraba que «había sido fortuna para él que no lo hubieran mandado a la escuela, porque así no le habían deformado su ingenio y sofocado la originalidad de su mente».

Debemos propender para que en nuestras escuelas los educadores dispongan de los medios seguros de diagnóstico sobre la eventual *super* o *subnormalidad* de los educandos, a los que tendrán que aplicar métodos y planes; para que, después de haber reducido el número de los niños que forman el primer grado en una misma clase, no se trate del mismo modo al precoz y al tardío, al impulsivo y al reflexivo, al testarudo y al complaciente, al instintivo y al meditabundo, al locuaz y al taciturno, para que en todos los casos se tenga en debida cuenta el ambiente social y moral en que viven los escolares, su organismo, su psiquis y sus manifestaciones intelectuales.

Debemos procurar que (y esto apena el alma y conviene decirlo en voz muy baja), so pretexto de que en el primer grado se trata simplemente de enseñar cositas muy fáciles — *a leer, a escribir, a contar* —, no se manden más a enseñar allí a los maestros recién iniciados en el sacer-

docio, y que a veces ni siquiera tienen el título completo, sino que se confíe esa clase a aquellos profesionales que demostraron poseer profundos conocimientos de fisiología, de psicología, de antropología y de sociología, además de una larga práctica para la observación y la experimentación.

Tampoco debemos olvidar que muchísimos escolares viven en ambientes sociales donde menos se nota el progreso; donde no existen las fuentes vivas, de las que los hombres sacan estímulos poderosos para seguir instruyéndose, fuentes representadas por la connivencia, la industria, el tráfico, las formas múltiples de cultura popular, las diversiones mismas, las bellezas del arte; donde aun se hacen sentir los daños de la esclavitud política y moral, y que dichos alumnos, más que nadie, necesitan egresar de la escuela con aptitudes, modalidades y conocimientos (tanto en número como en calidad) arraigados y asimilados de tal modo como para desafiar al tiempo y a la falta de ejercicio, y que ofrezcan a cada uno de ellos la posibilidad de aprovechar las más eficaces enseñanzas que se pueden recibir de los libros, de los diarios y de las revistas, de la Naturaleza y de la vida, cosa esta que representa el índice de la más pura democracia...

Y, por último, breguemos para que, una vez provisto para que lo útil y nada más que lo útil se enseñe en las escuelas genuinamente populares; provisto para que la vocacionalidad y las aptitudes para las artes y oficios de los alumnos sean oportuna y convenientemente educadas; breguemos, decía, para que en el caso nuestro se enseñe lo que corresponde más rigurosamente a las necesidades y a las posibilidades de este país. Es preciso insistir en la conveniencia que existe de suministrar a los niños en todos sus detalles y con perseverancia los conocimientos que tengan íntima relación con lo que de más rico y fecundo presenta esta tierra, con lo que más imponen sus condiciones especiales para asegurarle un porvenir glorioso; en la conveniencia de formarles un concepto cada vez más moderno de la

sociedad uruguaya y del porvenir que la espera; dando mayor impulso a la iniciativa individual; desarrollando con mayor eficacia la voluntad de ser libres moral y económicamente; educándolos a no ser refractarios a los ideales de la vida moderna nacional; enseñándoles a conocer íntimamente cuáles son los factores que contribuyen a la obra del progreso; cuáles son los vicios que entorpecen la marcha del Estado hacia su grandeza, y cuáles son los parásitos de esta sociedad que no la sirven, que no son dignos de ella...

* * *

¿No es verdad, señores, que organizando la escuela primaria sobre estas bases, invalidaremos a todos y para siempre el derecho de afirmar que la educación que en ella se suministra no es suficientemente racional e integral; que en ella no se estudia el fenómeno educativo en relación a nuestro tipo social, a la evolución de las condiciones económicas y a la de los ideales éticos, jurídicos y políticos; que en ella no se evita el triste efecto de que los niños obedezcan por obedecer, *pasivamente*; aprendan por el hecho de aprender, *excluyendo todo impulso e iniciativa personal, todas las razones sociales, toda preparación para la vida futura?* ¿No es verdad que invalidaremos a todos el derecho de afirmar que nuestra escuela no descansa sobre las sólidas bases de la nueva cultura, de la ciencia biológica y sociológica; no funciona de acuerdo con el concepto pedagógico y social moderno que obra enérgicamente sobre los sentimientos, las ideas y las costumbres; el derecho, en una palabra, de afirmar que en nuestra escuela *ni se previene ni se emmienda, y que en ella todo se aprende, menos a pensar y a obrar?*

Pero ya me parece oír la objeción que alguien pudiera hacer a este orden de ideas. Desdoblar los primeros grados; instituir las clases diferenciales; crear algunas escuelas especiales autónomas; renovar y aumentar el material didáctico, a fin de dar mayor incremento al cultivo y al desarrollo de las tendencias profesionales,

etcétera, son todas, por cierto, innovaciones muy buenas, muy plausibles, pero que determinarán una inversión de fondos, de los que por el momento no se dispone.

Y bien; la razón de ser de estas observaciones, que podrían, tal vez, inducir a las autoridades escolares a dejar para otras oportunidades la adopción de las medidas aconsejadas, es—según mi manera de ver—más aparente que real. Nada hay que se oponga para que desde ahora, y sin ulteriores dilaciones, se haga, aunque fuera sólo en parte, lo que reclaman las múltiples necesidades de nuestros educandos, a quienes la sociedad, por medio de las escuelas que instituye y sostiene, promete enseñarles el manejo consciente de las armas que deberán esgrimir más tarde para triunfar honestamente en la lucha por la existencia.

Antes de afirmar que, desdoblado el primer grado, instituyendo las clases diferenciales y creando algunas escuelas especiales autónomas para los tardíos, se produciría un desequilibrio en los presupuestos escolares, o sería menester cerrar las puertas de las escuelas para muchos de los niños que solicitan el ingreso, se impone consultar seriamente las estadísticas, para conocer *cuántos son, o deberían ser*, los que no cumplen el ciclo escolar en el tiempo que la ley determina.

Convendría calcular previamente *cuánto cuestan* los niños que repiten los cursos; en cuánto se reduciría el número de las clases, si una buena parte de sus componentes no se detuvieran *seis o siete años* antes de egresar del cuarto grado, y en qué proporción sería factible el aumento de los alumnos en los últimos cursos, cuando estuviesen *realmente* preparados para iniciarse en el aprendizaje de las materias que en los mismos se enseñan.

Cuando estos cálculos se hiciesen, se llegaría, sin duda, a la persuasión de que lo que propongo no encierra de ninguna manera el peligro que alguien pudiera temer, sino que se trata tan sólo de orientar la instrucción primaria sobre bases que consientan a nuestros niños el mayor nú-

mero de beneficios, y siempre dentro de los recursos que los distintos presupuestos asignan para este fin.

Téngase en cuenta que el número de los niños que repiten el año es muy elevado; y no se olvide al mismo tiempo que *un 75 por 100*, cuando en su debida oportunidad recibieran los cuidados de que realmente necesitan, son susceptibles de ser colocados en condiciones de seguir normalmente sus estudios.

Esa enorme cantidad de niños que repiten el año o porque han sido desaprobados en lectura, o en aritmética, o en composición, o en cualquiera otra materia del programa, debiendo atribuir este inconveniente a leves anomalías de algunas de sus facultades mentales o afectivas, susceptibles de ser subsanadas con relativa facilidad y en un tiempo muy corto, dejarán de representar una carga para el Erario, y un obstáculo formidable para el maestro en el mejor desempeño de sus funciones el día que fueran debidamente clasificados y puestos bajo la dirección de un docente en tal cantidad, que le permitiese seguirlos muy de cerca y ayudarlos en sus primeros pasos.

Y de proceder así, ¿quién no ve que el número de los verdaderos deficientes—para los que se imponen escuelas especiales autónomas—resultará insignificante?

No vacilo en hacer estas afirmaciones, porque tengo los hechos a la mano. ¡Cuántos niños que, después de haber frecuentado tres o cuatro años el mismo grado en las escuelas públicas—lo que vale decir, después de haber costado al Tesoro escolar cuanto hubiera bastado para proveer de instrucción a otros cuatro niños más—, colocados en las *clases diferenciales* que tengo el honor de dirigir, se colocan, al poco andar, en condiciones de seguir normalmente sus estudios, recuperando en gran parte el tiempo perdido!... Y nadie vaya a suponer que los que enseñamos en estas clases pretendemos poseer la ciencia infusa, el arte en grado superlativo, o que se deba a magia de método; no, sólo hacemos *tarde*, con estos niños, lo que se

hubiera debido hacer desde un principio. Los observamos un poco más; al principio individualizamos con ellos la enseñanza; empleamos el material didáctico que las circunstancias aconsejan; nos adaptamos nosotros a ellos, en lugar de obligarlos a seguirnos, conforme a horarios, métodos y programas confeccionados *a priori*. He aquí todo.

Y noten que no soy de los que creen ciegamente en el *optimismo pedagógico*, aseverando que la *educación lo puede todo*, y que todas las diferencias que existen entre los hombres no son sino diferencias de *educación*, fórmula esta que confirma la *omnipotencia de la eficacia educativa*; pero tampoco formo en las filas de los que aceptan el *pesimismo pedagógico*, el que en su forma más típica asegura que la *educación no puede absolutamente nada*, y que lo que nosotros somos lo debemos a causas de orden distinto, pero en ningún caso a nuestra educación. Prefiero permanecer en compañía de los que admiten que la *educación no es ni impotente ni omnipotente*; que ella ejerce una influencia sobre todos; que su poder está limitado por una cantidad de hechos subjetivos y objetivos; y que cuando a estos hechos se les da toda la importancia que merecen, entonces la educación compensa con usura los sacrificios que se hacen para su generalización.

Y a los que me objetan que, aun con las escuelas organizadas del modo que he venido expresando, seguirán saliendo de las mismas niños apáticos, irrequietos, tercos, inconscientes, amorales, etc...., me permitiría recordarles que, a fin de que la objeción pudiese tener valor, sería necesario establecer previamente qué hubieran sido aquellos mismos individuos si la escuela, hasta donde le ha sido posible, no los hubiese de algún modo vigorizado o calmado, estimulado y disciplinado en el ejercicio de sus facultades superiores y afectivas.

Sí, es verdad; la escuela, aun la mejor organizada, nunca será panacea; pero éste no es motivo suficiente para que, ante la evidencia de los hechos, dejemos de orga-

nizar y redactar con criterio realmente científico, y sin descuidar las exigencias del medio, grados y programas, a fin de que no resulte lesionado ninguno de los sagrados intereses de los educandos.

De este modo, niños y padres se enamorarán más y más de la escuela; y resultarán definitivamente excluidas las causas primordiales que determinan para muchos la humillación, la imposibilidad de aprovechar de la enseñanza la pérdida de un tiempo precioso, la adquisición de una preparación ficticia que no compensa los ingentes sacrificios a que no pocos padres se someten para cumplir con el deber ineludible de enviar a sus hijos a las escuelas públicas.

* * *

Sentado como principio incontrovertible que la gran conquista de la pedagogía moderna es la de haber puesto en evidencia el hecho de las diferencias individuales, y de que *el niño no es un quid inerte*, sino una concentración de energías que esperan para revelarse y tomar direcciones, más o menos constantes, estímulos de orden físico, social y educativo, se me ocurre que a los educadores de la infancia que egresan de nuestras escuelas normales, si bien es cierto que se les habla de la naturaleza y de la psicología del niño, no se les suministran luego del mismo modo los medios indispensables para conocer a todos los niños indistintamente en sus más variadas manifestaciones físicas y psíquicas.

(Concluirá.)

LA SEGUNDA ENSEÑANZA FRANCESA

por Rubén Landa,

Prof. en el Instituto general de Segovia.

I. — Desde su origen hasta fines del siglo XIX.

Se podría resumir la evolución de la segunda enseñanza en una fórmula breve, comprendiéndola en tres períodos: a) primeramente no es más que una parte de las

enseñanzas de la Universidad; *b*) en un segundo período constituye un grado independiente de la educación; *c*) por último, en la actualidad, tiende a fundirse con la enseñanza primaria.

En su origen, la segunda enseñanza aparece, en efecto, unida a la universitaria, formando parte de ella como su comienzo; más tarde, sobre todo a partir del Renacimiento, su diferenciación se acentúa hasta formar una esfera independiente de la enseñanza, y si bien no puede decirse que se separe por completo de la Universidad, su función y su organización se distinguen de las de ésta. Ahora, en nuestro tiempo, parece pasar por un período de transición hacia un tercer estado: su fusión con la primera enseñanza. Esta tendencia es evidente aún en Francia, en donde los límites entre los dos órdenes se han hecho tan vagos, que sería muy difícil precisarlos. ¿Cuándo acaba la primera enseñanza y cuándo comienza la secundaria? La enseñanza primaria superior y el primer ciclo de la secundaria no sólo tienen programas análogos, sino que sus alumnos pueden ingresar igualmente en el segundo ciclo de ésta.

No sería posible, como tampoco lo sería tratándose de la vida de un organismo, fijar con precisión el momento en que comienza la segunda enseñanza. Pero si se renuncia a una determinación que por fuerza habría de ser inexacta, no parece equivocado referir el origen de la que llamamos segunda enseñanza a las escuelas claustrales y episcopales de la Edad Media, aunque en ellas no está aún diferenciada.

Aplicando a la historia de la segunda enseñanza las fórmulas que se emplean para la evolución de la vida orgánica, podría decirse que la función en que consiste aparece cuando se siente la necesidad de un cierto grado de cultura para el desempeño de algunas profesiones. Así sucede con el clero, cuya instrucción ya la juzga insuficiente Carlomagno. La lectura e interpretación de los textos sagrados, la conservación y difusión de su doctrina exigían conocimientos que no era frecuente encontrar en los pueblos que habían per-

didado la tradición de la cultura clásica y aun no habían creado una propia. Para satisfacer estas exigencias, los conventos y los obispos establecen las escuelas claustrales y catedrales, que pueden considerarse como el embrión de nuestra enseñanza actual con sus distintos grados. En los comienzos de la baja Edad Media, la necesidad de cultura se extiende; la profesión de los juristas y de los médicos requiere también una preparación científica; el afán de saber crece; la función de la enseñanza se seculariza, y al emanciparse, no sin lucha, de la tutela de la Iglesia, crea, conforme al espíritu de la época, una organización gremial: las Universidades. En ellas, en su Facultad de Artes, con sus hospederías y colegios, es donde aparece la institución que puede considerarse como el antecedente inmediato de los establecimientos de segunda enseñanza de la Edad Moderna(1).

El *trivium* y el *quadrivium* constituyen su programa; la filosofía escolástica, la orientación ideal de su espíritu; la autoridad, el principio de su educación; la enseñanza del latín, base de toda la instrucción, la preferente, y consistiendo más en el aprendizaje gramatical que en el estudio directo de los textos; el desarrollo de las cualidades formales del pensamiento, su resultado más saliente.

Con el Renacimiento, lo que cambia no es tanto el programa como el espíritu de la enseñanza. Aun ha de pasar mucho tiempo antes de que se intente realizar la instrucción enciclopédica con que Gargantúa quiere hacer de Pantagruel «un abysme de science». Las lenguas clásicas, el latín, sobre todo, aunque dedicando al griego más atención que en la Edad Media, continúa siendo el objeto principal de la enseñanza; es más, sigue siendo también la lengua usual en la escuela (2); pero el carácter de su enseñanza es otro: el fin no

(1) Véase *Abelard and the origin and early history of Universities*, por G. Compayré, Londres, 1893.

(2) «Nemo scholasticorum in collegio lingua v. r. nacula loquatur, sed latinus sermo eis sit usitatus et familiaris» (Statuta Facultatis Artium, 3 setiembre 1598, art. 16). Citado por Gréard, a quien principalmente sigo en esta parte, en su obra *Education et instruction. — Enseignement secondaire*, volumen II, 3.ª ed., París, 1912, pág. 13, nota.

es ya sólo el conocimiento de la lengua, sino también el de la cultura clásica. Se procura el contacto directo con los textos griegos y latinos, para que la juventud se eduque en la comunicación con los grandes espíritus de la antigüedad. Hasta tal punto sucede así, que los mismos jesuitas, cuya misión en otros respectos parece ser la de mantener la tradición de la Edad Media y contrarrestar las corrientes del Renacimiento, van a adoptar el nuevo sentido de la enseñanza clásica hasta donde era compatible con sus ideales. No son, ciertamente, entusiastas del mundo pagano, como los humanistas, pero coinciden con ellos al hacer del estudio e imitación de los escritores griegos y latinos la base de la formación literaria de sus alumnos, que es parte primordial de su sistema educativo. En este sentido, es decir, por lo que hace a la formación literaria, podría afirmarse que los jesuitas recogen y realizan las aspiraciones del Renacimiento y son durante largo tiempo su expresión, si no la más perfecta (1), desde luego la dominante. El éxito que logran los jesuitas (2) contrasta con la decadencia de la Universidad, que no se renueva y ve disminuir el número de sus alumnos.

En el siglo xvii, las congregaciones del Oratorio y la de los jansenistas amplían los programas; introducen el estudio del francés y su uso en la enseñanza y dedican también a la Geografía, la Historia, las Ciencias y las lenguas vivas (italiano y español) más atención que los jesuitas. Análogo es el plan de enseñanzas, que adopta Richelieu al crear un colegio. Establece: «1.º une étude approfondie de la langue française; 2.º l'enseignement de toutes les matières en cette langue; 3.º une étude du grec aussi complète que celle du latin; 4.º l'enseignement combiné des

sciences et des lettres; 5.º la comparaison de lettres grecque, latine, française, italienne et espagnole; 6.º l'étude de la Chronologie, de l'Histoire et de la Géographie» (1). Estas novedades llegan hasta la Universidad, cuyo programa, a juzgar por el *Traité des Etudes* de Rollin, «embrasait les trois langues classiques: la grecque, la latine et la française—la française étant placée au debut et au premier rang—, la poesie, la rhétorique, l'histoire sainte et l'histoire profane, la fable et les antiquités, la philosophie, dans laquelle étaient compris les éléments de la physique, de la botanique et de l'anatomie» (2). Pero debe tenerse en cuenta que, aunque el *Traité des Etudes* puede considerarse como expresión de lo que era la Universidad en tiempo de Rollin, se refiere a un corto período (1680-1700), durante el cual hay como un renacimiento y se eleva el nivel de la enseñanza universitaria, para decaer en seguida.

El siglo xviii trae a la enseñanza los programas enciclopédicos y el predominio de las ciencias.

Se pretende sustituir la enseñanza literaria que daban tanto la Universidad como los jesuitas, los jansenistas y el Oratorio, y que aspiraba con preferencia a educar el gusto y los sentimientos morales, por otra más científica, basada, no en la cultura antigua, sino en las adquisiciones de la Edad Moderna, menos formal y más utilitaria, que no fuese un mero ornamento y respondiese a las necesidades económicas de la nación.

El abate de Saint Pierre quiere que se enseñe a los niños «quelque chose de tous les arts et de toutes les sciences» (3), sin olvidar la música, ni la política, la química y la navegación. Rousseau, siempre extremado, dice de la enseñanza de los colegios: «Des mots, encore des mots et toujours des mots» (4). Las mismas censuras

(1) Los métodos seguidos por los jansenistas en la enseñanza de las letras clásicas son considerados como superiores a los de los jesuitas.

(2) De cómo se estimaba su saber da idea Descartes al decir, refiriéndose al colegio de La Flèche, donde estudió: «j'étais en l'une de plus célèbre écoles de l'Europe, où je pensais qu'il devait y avoir de savants hommes, s'il y avait en aucun endroit de la terre». (*Discurso del Método*, parte primera.)

(1) Citado por Gréard en la página 25 de la obra y volumen mencionados.

(2) Gréard, página 28 de la obra y volumen citados.

(3) *Emilio*, libro I.

(4) Cit. por Gréard, página 31.

despierta la enseñanza retórica del humanismo en los enciclopedistas, como D'Alembert y Diderot, y los parlamentarios, como Rolland y La Chalotais. Rolland y La Chalotais representan el esfuerzo que hacen los hombres civiles por reemplazar la educación de los jesuitas por una educación del Estado. Quieren una enseñanza secularizada, centralista, uniforme y que prepare para la vida ciudadana.

La Universidad sigue con mucho retraso esta renovación de las doctrinas pedagógicas. Realmente, en esta época, su enseñanza permanece en un nivel inferior al que habían logrado alcanzar los jansenistas, el Oratorio y la misma Universidad en tiempo de Rollin. Según el presidente Rolland, en el año 1763, la organización de las clases en los colegios de la Universidad era la siguiente: «Les premières années sont partagées en six classes..., dont la Rhétorique est le complément et la perfection. Dans les premières, on acquiert la connaissance des langues; dans la dernière, on s'instruit dans l'art d'en faire usage pour toucher, persuader et convaincre, et, dans chacune, le professeur est obligé de joindre à l'objet principal de l'instruction tout ce qu'exige l'étude de la Religion et de l'Histoire. A ces six classes succèdent deux années de philosophie.» Esta comprende cuatro partes: «la Logique, la Métaphysique, la Morale et la Physique... L'enseignement de ces quatre parties se fait en langue latine» (1). Sin embargo, antes de que esto se escribiera tenían ya algunos colegios cátedras especiales de ciencias. En 1752 funda el colegio de Navarra (París) una cátedra de Física experimental, y los jesuitas, en 1775, una de Matemáticas en su colegio de Clermont Ferrant.

La llamada de la Revolución, con sus numerosos informes, proyectos, decretos y leyes sobre instrucción pública, sólo da existencia, en la esfera de la enseñanza secundaria, a las efímeras escuelas centrales, que son los establecimientos destinados a sustituir a los antiguos colegios.

Fundadas en 1795 conforme al plan de Lakanal y reorganizadas a los pocos meses desaparecen en 1802. Se da en ellas una instrucción enciclopédica, y además de escuelas de cultura general, son escuelas técnicas. Las lenguas clásicas quedan relegadas a un segundo término. «La idea positiva y utilitaria del éxito en vida había sustituido a la idea especulativa y desinteresada de la cultura del espíritu. Eran completamente laicas y no tenían internado, lo cual contribuyó, en gran parte, a su fracaso (1).

Pero el valor de la obra que realizan Talleyrand, Condorcet, Lakanal y tantos otros no ha de estimarse por sus resultados inmediatos. Su verdadera significación está en haber condensado el movimiento de las ideas pedagógicas del siglo XVIII, formulando así el ideal que Francia tratará de realizar durante todo el siglo XIX. Sus notas más características son éstas: a) Enseñanza enciclopédica; b) Preferencia por las ciencias; c) Carácter utilitario; d) La enseñanza, función del Estado: enseñanza por y para el Estado, secularizada y centralista.

Esta tendencia a considerar la enseñanza como función del Estado es la que tiene antes una plena realización con la ley de 1806 y el decreto de 1808, creando la Universidad imperial. Pero Napoleón no se limita a organizar una Corporación docente oficial, sino que establece el monopolio de la instrucción por el Estado, abandonando así los principios de libertad de enseñanza proclamados por la Revolución. Este régimen es el término de un proceso iniciado siglos antes, la tendencia a centralizar en el Estado la dirección de la vida nacional característica de la Edad Moderna, llevada a su último extremo. En su origen, la Universidad es, más bien que creada, reconocida y protegida por los Papas y los Reyes. En la Edad Media son los Papas (Inocencio III, Urbano V y, en 1452, el Cardenal d'Estouteville, como legado

(1) *Plan d'éducation*, II parte. Citado por Gréard, volumen II, página, 35, nota 2.^a

(1) Véase el artículo *Ecoles centrales*, por Compayré, en *La Grande Encyclopédie*, tomo 15, páginas 368 y 369.

del Pontífice) quienes reforman la Universidad de París. En cambio, los Estatutos de 1600 fueron promulgados por «la orden y la voluntad del muy cristiano y muy invencible rey de Francia y de Navarra, Enrique IV». «Era la primera vez que el Estado intervenía directamente en las leyes de la educación y que oponía su poder laico a la autoridad absoluta de la Iglesia» (1). En 1667, Luis XIV preparaba un proyecto de reforma universitaria, que no llegó a ejecutarse. Napoleón subordina el fin propio de la Universidad al del Estado, hasta el punto de imponer al personal universitario como base de su enseñanza: «1.º, les préceptes de la religion catholique; 2.º, la fidélité à l'Empereur et à la monarchie impériale, dépositaires du bonheur du peuple, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par la Constitution; 3.º, l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former pour l'Etat des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille» (2).

Por lo que hace a los programas, el retroceso hacia el tipo antiguo se inicia ya desde el consulado (3). Se restablece la enseñanza de las humanidades, pero manteniendo en el mismo rango la de las ciencias, con predominio muy marcado de las ciencias matemáticas sobre las de observación. Con la Restauración desaparece este equilibrio entre las ciencias y las letras. Las humanidades vuelven a constituir el objeto principal de la instrucción, casi el único en los primeros cursos; se ordena el uso del latín en la enseñanza de la Filosofía (4); las Matemáticas se aprenden sólo en los cursos superiores; la historia se estudia con muchas limitaciones; las lenguas

vivas no entran en el programa, y la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias naturales es casi nula. Pero esta situación no se mantiene mucho tiempo. En disposiciones sucesivas se amplían los programas durante los últimos años de la Restauración, hasta dar entrada a las Matemáticas en los cursos inferiores y conceder más tiempo a la Geografía y a las Ciencias físicas y naturales. Se suprime el empleo del latín en la enseñanza de la Filosofía, si bien esta disposición se deroga en seguida. En este tiempo se separan de la Universidad los seminarios que Napoleón había sometido (1) al régimen del Estado. Por lo demás, continúa el monopolio de la enseñanza oficial y su lucha con la Iglesia.

Las numerosas reformas que tienen lugar a partir de la Restauración, o, más exactamente, a partir, como queda indicado, de los últimos años de la Restauración hasta terminar el siglo XIX, son intentos para encontrar una fórmula adecuada a la nueva concepción de la segunda enseñanza. De este período, lo que más llama la atención es la inestabilidad de los planes de estudios. Las reformas se suceden con cortos intervalos, y a veces responden a tendencias contrarias. Sin embargo, si se considera en conjunto este complejo movimiento, pueden descubrirse algunas características más constantes, un cierto sentido que prevalece a pesar de todas las oscilaciones. Bastaría ver cuáles han sido los resultados del proceso. Los programas se amplían, las lenguas y literaturas clásicas dejan de ser definitivamente el objeto casi único de la enseñanza; aumenta la importancia concedida a las ciencias y a las lenguas vivas, hasta colocarlas en el mismo rango que las antiguas disciplinas, reconociendo así el valor de la cultura moderna para la educación liberal; se da más flexibilidad a los planes de estudios, de modo que puedan adaptarse a las necesidades de las profesiones que se han desarrollado en la Edad Moderna.

Durante la Monarquía de julio, a pesar de ciertas reformas (Cousin, Villemain),

(1) Véase Compayré, *Hist. Péd.*, páginas 192 y 193.

(2) Véase decreto de 1808.

(3) En esta época se introduce el término «liceo» para designar los establecimientos de enseñanza secundaria completa. Durante la Restauración y la Monarquía de julio se les denomina colegios reales, y desde la Revolución del 48 vuelve a adoptarse el nombre de liceos.

(4) Se da más extensión a la religiosa.

(1) En 1809.

que representan una reacción en favor de las disciplinas literarias, prevalece la tendencia favorable a la ampliación de los programas (Guizot, Salvandy) iniciada por los Gobiernos de la Restauración. Se crean profesores especiales para la Filosofía, para la Historia y para las Ciencias físicas y naturales; se destina más tiempo al estudio de las ciencias y de las lenguas vivas, que ya no dejan de ser obligatorias, y se introduce la enseñanza del canto y de la gimnasia.

En marzo de 1850, la Asamblea legislativa vota la ley Falloux estableciendo la libertad de enseñanza. Ya durante la Monarquía de julio, volviendo a los principios de la Revolución, reproducidos en la carta, se intenta abolir el monopolio de la enseñanza que Napoleón estableció en favor del Estado y se lleva el asunto al Parlamento; pero las cosas siguieron en el mismo estado, porque no se llegó a promulgar una nueva ley. La de 1850 constituye un triunfo del partido clerical en la lucha que mantienen en Francia la enseñanza oficial y los establecimientos religiosos, concediendo a éstos, más bien que la libertad, una situación privilegiada, puesto que para ser profesor de instrucción secundaria no se exige a los eclesiásticos y sí a los seglares un título universitario.

Uno de los hechos capitales de la historia de la segunda enseñanza en el siglo XIX es la creación de la llamada enseñanza especial. La necesidad de organizar al lado del tipo uniforme de enseñanza literaria otra que procure el desarrollo de la riqueza se reconoce ya en el siglo XVII (1). En el XVIII, una de las notas ya señaladas del movimiento pedagógico es el carácter utilitario que se quiere dar a la enseñanza, y que, efectivamente, tiene en las escuelas centrales. En 1824, aún en plena Restauración, las *Tablettes universelles* abren un concurso acerca de este tema: «N'y a-t-il pas dans notre système d'instruction

publique, entre les écoles primaires et les collèges consacrés aux études classiques, une lacune qu'il serait utile de remplir par d'établissements d'une nature spéciale? Quels seraient les avantages de ces établissements? Quelle organisation et quel plan d'études y devraient être adoptés?» (1).

En 1829 se autoriza a algunos colegios para «crear secciones particulares de alumnos que debían estudiar de una manera especial las ciencias y su aplicación a la industria, las lenguas modernas, la teoría del comercio: «Estas disposiciones tienen muy poco resultado y es muy reducido el número de los alumnos que asisten a las nuevas clases. El Gobierno de Luis Felipe encarga a Cousin y a Bart. St. Hilaire el estudio de la «enseñanza intermedia en el Extranjero», Prusia, principalmente. En 1847 se establece, a partir de la clase cuarta, una enseñanza especial de tres años «distinta de la enseñanza literaria y paralela a esta enseñanza». Después de las exposiciones universales de 1855 y de 1862, en las cuales se pone de manifiesto los progresos de las artes aplicadas en el Extranjero, se nombra una Comisión para estudiar la reorganización de la enseñanza industrial, y en 1865, M. Duruy establece la enseñanza especial. La nueva ley despierta muchas censuras y encuentra grandes dificultades en su aplicación. Sin embargo, el hecho de haberse mantenido, a pesar de ellas, y el número de alumnos que la seguían prueban que esta enseñanza respondía a una necesidad realmente sentida. En 1881 y en 1885 se aumenta su duración, y en 1890 es sustituida por la enseñanza llamada moderna. Esta laboriosa evolución revela, a la vez que la insuficiencia del antiguo tipo uniforme de la enseñanza, la vacilación que aun existe al concebir la nueva. Véase, por ejemplo, cuánta vaguedad hay todavía acerca del carácter que debe tener la enseñanza especial en un hombre de un pensamiento tan claro y preciso como M. Gréard.

(1) Richelieu y C. Fleury. Más tarde, el abate de Saint Pierre, Diderot, Turgot, el Marqués de Mirabeau, Rolland, etc. Véase el capítulo que Gréard dedica a la enseñanza secundaria especial en la obra citada, vol. I.

(1) Citado por Gréard, vol. I, pág. 39.

¿QUÉ DEBEN LEER LOS NIÑOS?

por Antonio Zozaya.

«La infancia tiene maneras de ver, de sentir, que le son propias; nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras».

Rousseau: *Emilio*. Lib. II.

Un cronista, a quien no he de elogiar para que no se crea obligado a gratitud por lo que no sería sino justicia, y para dejar de practicar, siquiera una vez, la pernicioso costumbre de las mutuas alabanzas entre las gentes del mismo oficio, el articulista de *La Voz* que se firma *Juan Bereber* ha comentado con muy aguda perspicacia, no exenta de ironía uno de los temas incluidos en los ejercicios de las últimas oposiciones al Magisterio, que califica de «criminales», no sé si con absoluta y exacta propiedad. En el aludido tema se pregunta a los opositores «qué obras cumbres de la literatura española «pueden» ser puestas en manos de los niños». Adviértase que se dice «pueden» y no «deben». Para examinar la cuestión planteada por el tema oficial hay que distinguir entre la recomendación de determinadas lecturas y su prohibición. Y aquí es donde me parece que los autores del programa han incurrido en un error fundamental lamentable y contrario a los modernos principios pedagógicos.

Suponen que entre las obras cumbres de la literatura hay algunas pecaminosas, cuya lectura debe ser proscrita, al menos en los años críticos de la infancia. Sin duda, los pedagogos que de tal suerte opinan se hallan en los tiempos de Fenelón, cuando no en los del admirable, pero secretario, fray Juan Luis Vives. Para ellos, las lecturas infantiles no pueden ser otras que las revisadas y aprobadas por la censura eclesiástica. Fabricantes de almas contrahechas, se han estancado por siempre en el barón de Andilla, Parravicini y los acaramelados autores de *Las tardes de La Granja* y de *Fridolín el bueno y Leonardo el malo*. Los niños no deben leer casi ninguna de nuestras obras clásicas, acaso porque, según la opinión de estos censores, no son tan excelentes como se dice,

y porque entienden que la educación se acaba con la adolescencia y que los hombres «hechos y derechos» no necesitan escoger sus lecturas ni cuidar de la educación de sus facultades superiores.

Pero semejantes afirmaciones son herejías pedagógicas. El niño necesita enterarse de todo lo que le rodea, y para él no debe haber cotos cerrados ni circunlocuciones hipócritas. Del daño que acarrear estas limitaciones a su curiosidad nos han hablado ya los psicólogos y los higienistas, haciendo patente las funestas consecuencias de una mojigata educación sexual y los males que lleva aparejados una dirección forzada en la formación del entendimiento. En la niñez, todo debe ser espontaneidad, y para el niño no debe haber arcanos. Ha de permitírsele que lea lo que se le antoje, para lo cual debe hallar a su alcance, en las bibliotecas escolares y familiares, todas esas obras cumbres de que tanto las nuevas generaciones literarias abominan. Si el niño encuentra en tales obras palabras groseras, se le debe hacer observar que en tiempos no lo fueron, sino expresiones inocentes y naturalísimas; pero que ahora no deben jamás ser empleadas, para rendir tributo a la cortesanía y a las bellas maneras, tan precisas a toda convivencia. Si encuentra aseveraciones absurdas, se puede hacer que las examine y discuta libérrimamente. Porque la misión de los maestros no consiste en incrustar en los cerebros infantiles definiciones, axiomas ni sistemas dogmáticos, sino en ponerlos en condiciones de pensar por sí mismos. Por eso, a la pregunta del programa de las famosas oposiciones al Magisterio: «¿Qué obras cumbres pueden ser puestas en manos de los niños?», no cabe contestar sino una palabra concisa y definitiva: «Todas.» Y no sólo cumbres, sino medianas y malas. El niño tiene que ser preparado para llegar a hombre, y no será jamás hombre completo quien no acierte a discernir por sí mismo lo bueno y lo malo. En esto se diferencia la educación moderna, desde Rousseau y Pestalozzi hasta Montessori y Zulueta, de la ya muerta y sepultada: en que ahora es libre. Antes

era el maestro quien preguntaba y el discípulo quien respondía lo que se le obligaba a contestar. Ahora el discípulo es el que pregunta y el maestro quien debe responder la verdad, toda la verdad actual, sea la que fuere, buena o mala, bella o fea, moral o inmoral. Porque no se trata de formar maniqués ni monagos pulsadores de campanillas y agitadores de incensarios, sino hombres y ciudadanos. ¿Qué libros «puede» leer el niño? TODOS. Negar uno solo es echar abajo todos los adelantos pedagógicos de los últimos siglos. Si para elegir los maestros se empieza por exigirles la intolerancia, no es extraño que se piense por alguien que sería mejor cerrar las escuelas que trocarlas en fábricas de sectarios cerriles y en centros de rutinas y absurdos, en que no es fácil que los niños lean las obras cumbres de la literatura ni de la ciencia, entre otras razones, porque no se les ha enseñado a leer sin ponerse en el entendimiento gafas ahumadas.

*
* *

Juan Bereber examina el problema desde otro punto de vista más racional, y se pregunta, no qué obras «pueden» ser leídas por los niños, sino cuáles «deben» ser puestas en sus manos, y llega a una conclusión lógica: ninguna. Pero lo atribuye a que las obras cumbres de nuestra literatura son poco a propósito para interesar a los niños, y tiene sobrada razón. «A la cumbre del libro cumbre los niños de la escuela no pueden llegar.» Es verdad. Una página de un libro cumbre puede llegar alguna vez al corazón de los niños, sobre todo si se trata de niños precoces; pero, en general, al niño le interesan más las obras vivas que las muertas, y las de fantasía, harto más que las de reflexión. Nuestros clásicos son algo pesados y laberínticos, y algunas obras de esta categoría, como el *Romancero*, eran ya viejas cuando fueron escritas. «Lo consagrado — dice muy bien *Juan Bereber* — llega ya muerto a los ojos de los niños de 10 años.» Y se pregunta qué libros podremos ofrecer a los niños, qué clase de obras venimos obligados a poner en sus manos.

Pues bien: de la misma manera que cuando se interroga en los temas de oposiciones qué libros «pueden» ser puestos en manos de los niños, me he apresurado a contestar que «todos», cuando se pregunta qué libros «debemos» poner en sus manos, respondo inmediatamente esta sola palabra: «ninguno».

Porque el niño debe poder leer todo cuanto quiera; pero no se le debe enseñar con libros. Es éste el error fundamental de toda la enseñanza infantil. Si acaso, se le debe enseñar a hacer índices de libros técnicos y a registrarlos para encontrar en ellos cuando se le antoje lo que quiera buscar, como en las escuelas norteamericanas; pero es funesto que se obligue al niño a leer libros determinados, y mucho más a aprendérselos de memoria. Eso no puede dar como resultado sino hacer idiotas y fanáticos cerriles. Cuando veo a un niño que va al colegio cargado de libros, me da lástima de él y de sus maestros. El niño debe poder manejar y leer todos, absolutamente todos los libros que quiera; pero no se debe poner en sus manos ni exigir que lea, ni menos que aprenda al pie de la letra, ninguno. Los señores que en el Retiro y en otros parques han instalado bibliotecas infantiles han olvidado que el niño necesita en los jardines aire, luz y movimiento y vida, y no axiomas, definiciones, limitaciones académicas y muerte espiritual. ¡Poner en sus manos obras cumbres! Tiene razón *Juan Bereber*: ello es contrario a la psicología del niño. Pero impedir que lea los libros que quiera, eso es desconocer todo principio de pedagogía y sembrar en las almas nacientes la superstición, la intolerancia y el odio.

En todo caso, hagamos que los niños hallen a su alcance no sólo muchos libros, sino muchos periódicos y revistas. Yo quisiera que en las escuelas hubiera revistas ilustradas y diarios por todas partes, que los alumnos leyeran lo que gustasen y que el maestro se encargara de contestar a sus preguntas sin parcialidad.

Y en cuanto a los mayores de edad, bueno es hacerles observar que la «obra cumbre» de la literatura, en España y en

todos los países, es en los tiempos actuales, y lleva camino de serlo para siempre, la Prensa periódica, y ella es la que debe ser manejada, con preferencia a todas las demás, por chicos y por grandes.

(*La Libertad*, 14 III 30.)

EL MOVIMIENTO EDUCATIVO EN LOS ESTADOS UNIDOS Y EUROPA

I. Estados Unidos.—II. Inglaterra.—III. Francia.—IV. Italia.

El movimiento en pro de la educación física en los Estados Unidos se intensifica cada día. Más de 800 comunidades han establecido campos de juegos públicos bajo la dirección de maestros competentes.

El Comité que administra el donativo llamado «Shady Hill Research» para el estudio de las bellas artes ha creado en la Universidad de Harvard tres becas: dos de 2.000 dólares y una de 1.000, para aquellos intelectuales, hombres o mujeres, de la América y Europa, que muestren capacidad y habilidad para dedicarse a estudios avanzados en el campo de la historia y los métodos de las bellas artes.

El día 4 de mayo se reunió en la ciudad de Washington la Convención anual llamada «Congreso Nacional de Padres y Maestros», que representa un total de 500.000 miembros. El tema principal que se discutió en dicha Asamblea fué: «La educación para hacer un buen miembro del hogar», alrededor del que girarán todas las discusiones.

Para el sostenimiento de la educación pública en varios Estados de la Unión se usan, además de la contribución sobre la propiedad, los siguientes medios: la contribución sobre ganancias personales, herencias, sobre Corporaciones comerciales,

repartición de dividendos, ocupaciones profesionales, licencias, ventas, venta de tabacos y de bebidas gaseosas o refrescos.

Cinco millones de dólares representa el ahorro hecho por los niños de 14 a 17 años que concurren a las Escuelas de Continuación. El 75 por 100 de estos niños economiza semanalmente de 0,50 a 1 dólar. El total que representa lo ganado por estos niños es de 48 millones; es decir, se economiza el 10 por 100.

La tendencia de los muchachos que trabajan y que asisten a las Escuelas de Continuación es ahorrar algo; no importa lo pequeño de la cantidad, y es digno de estimularse, teniendo en cuenta el sinnúmero de insinuaciones que tienen para gastar el dinero, tales como el cine, el jazz, el *baseball* y otras diversiones comerciales.

La Asociación de Educación Visual ha reorganizado su Comité Consultivo, poniéndolo personas que se ocupan en las artes y las industrias afines con la producción y distribución de elementos para la educación visual, así como por personas prominentes en el campo de la educación. Es presidente del Comité Consultivo el doctor Ernesto H. Krandall, director de Educación Visual en las escuelas de Nueva York.

El método de «improvisación» usado en la educación.

El método «improvisación» de educación, que ha sido experimentado hace algunos años en Austria y en algunos otros países de Europa, acaba de introducirse en la ciudad de Nueva York. La raza humana —dice el doctor J. K. Moreno, autor del método «improvisación»— principia a encontrar su ruta, y las gentes deben liberarse de los moldes en los que han sido arrojadas por la estandarización; en otras palabras, la raza humana debe volver hacia una expresión espontánea, si quiere romper las inhibiciones que ella misma ha ela-

borado de acuerdo con los métodos de educación aceptados.

Los niños—afirma el doctor Moreno— están dotados de dones espontáneos de expresión a la edad de cinco años, hasta cuya edad se encuentran en un estado inconsciente creador, sin ser obstruido por las leyes y costumbres establecidas en una larga sucesión de generaciones. Después de dicha época caen en posesión hereditaria de métodos de expresión y se vuelven imitativos y autómatas en un gran modo, siendo privados de las naturales válvulas de su voluntad creadora. Señala el ejemplo de un niño cuando entra en la escuela; éste recibe un trozo para recitar, escrito por un adulto, y su forma de recibirlo ha sido prescrita por la mente adulta, y si no hace estos trabajos de acuerdo con una norma requerida, se le dice: ¿Cómo María o Juana sí lo hacen?; y se le señalan a estos compañeros como modelos que debe imitar. Esta conducta tiene lugar en todas las formas de la educación y de la experiencia social, y pronto se funde su individualidad en un modelo determinado, perdiendo así mucha de su habilidad para dar al viento sus sentimientos naturales.

Las ciencias psíquicas y mecánicas son incapaces de suministrar a nuestra juventud métodos eficientes de guía, y es esta falta de acción apropiada lo que nos ha forzado a buscar otros métodos, y el método de «improvisación» se nos ofrece adecuadamente, porque facilita la espontaneidad en los primeros años de la niñez, dándoles una nueva significación. La «improvisación», por otra parte, tiene una importancia fundamental para el conocimiento mental y emotivo, importancia que es semejante a la de la luz para el crecimiento físico.

El doctor Moreno ha inventado lo que él llama «deporte cerebral», que es un ejercicio de la inteligencia y de las emociones que estimulan la «improvisación»; dice que enseña a la mente a saltar en el acto; y de una manera no científica «hemos descubierto cuán importante es el deporte para nuestros cuerpos; ¿por qué entonces des-

deñar el valor de la gimnasia mental, cuando no es el tipo de la convencional?»

El deporte mental - dice - es un don adaptable a los adultos, tanto como es a los niños. En el caso de los adultos puede ser aplicado a una representación improvisada. Se da un tema a un grupo, se estudia la situación, se asignan los papeles, se producen el escenario y los trajes del material que se tiene a la mano y se procede a la representación. En el teatro de improvisación de Viena, el doctor Moreno, que era el director, tenía un pintor escenógrafo, quien rápidamente esbozaba el escenario requerido; un sastre que cortaba, cosía y hacía uso de los alfileres, de acuerdo con las necesidades del actor. Un continuo variable tema para improvisados dramas es la dramatización de un periódico; las cabezas, los títulos suministran un amplio material para dramatizaciones coloridas. El mismo drama puede aplicarse a los niños en condiciones más sencillas. El doctor Moreno ve tres fases importantes en el movimiento de improvisación: sus relaciones con el drama, con la educación y las clínicas. En la Escuela de Improvisación o en las clases se dan tres categorías de *tests* al principio, llamadas: de *imaginación*, de *pantomima* y de *carácter*; así el estudiante que por de pronto se encuentra frente a una inesperada situación que debe desarrollar sin ninguna previa enseñanza revela muchas fases de la inteligencia y del carácter al observador experto. El doctor Moreno elige sus temas de los presentes hechos de la vida del alumno, e inesperadamente el tema da lugar a impulsos desconocidos a él mismo y a aquellos que lo rodean.

* * *

En las sesiones finales que celebró la Unión Nacional de Maestros Ingleses en Llandudno se aprobaron, en lo que a la enseñanza pública se refiere, las siguientes resoluciones:

1.^a Crear una legislación escolar que alargue el período de estudios en la escuela hasta la edad de 14 a 15 años.

Las razones expuestas para alargar el

período escolar fueron: el problema de los sin ocupación, pues anualmente las escuelas envían al campo del mercado del trabajo cerca de 500.000 niños, y de éstos, solamente obtienen ocupación 20.000. Manteniendo más tiempo a los niños en las escuelas, saldrán mejor preparados, y, además, quedarán equiparados los gastos que se hacen en las escuelas con aquellos que demandan los sin trabajo.

2.^a Mejorar las condiciones sanitarias de los edificios escolares elementales, especialmente en los barrios pobres y en las áreas rurales, los que, según expresiones propias, son «deficientemente graves».

3.^a Desechar la práctica de educar a los niños en grandes hacinamientos, así como utilizar como maestros a cocineros, meseros, nanas, los que para serlo fueron preparados para enseñar en las escuelas elementales.

4.^a La Asociación Nacional de Campos de Juego pidió:

A) Que cada escuela fuese provista de un campo de juegos.

B) Que en las rurales se establezcan campos de juegos centrales para las escuelas.

C) Que en las áreas rurales la necesidad de escuelas no se eche en saco roto; y

D) Que en los proyectos de fraccionamiento y construcción de casas se provea de campos libres como un elemento esencial de dichos planes.

El presupuesto de educación elemental para el presente año escolar asciende a la cantidad de 62 millones de libras esterlinas, y 15 millones para la educación secundaria y preparatoria.

Los sueldos de los maestros de las escuelas elementales demandan un costo de 41.500.000 libras esterlinas. El presupuesto provee para un aumento de 2.000 pensiones para maestros, y para la ayuda de estudiantes hay 2.050.000 libras esterlinas.

La administración e inspección importará 701.000 libras esterlinas.

Exhibición de la enseñanza de la Historia. - En todas las escuelas inglesas tendrá lugar una exhibición para ilustrar al visitante de lo que debe hacer el niño en el hogar, en relación con sus lecciones de Historia.

Se exhibirán cartas, modelos, estampas, mapas, libros, diagramas, etc., y se darán diariamente conferencias.

La Asociación de Maestros Semiurbanos de Manchester, en una Asamblea especial, resolvió dirigirse al Consejo de Educación pidiéndole que no se hagan nombramientos de maestros sin título, a partir del mes de abril, pues casi la tercera parte de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas rurales no llenan los requisitos necesarios; en cambio, los maestros titulados en vano solicitan trabajo.

La «Semana del Obrero Rural» se ha celebrado en la ciudad de Lyon, organizada con la colaboración del Ministerio de Instrucción Pública y de Agricultura, del Municipio y de la Feria de Lyon, obteniendo un éxito positivo. El objeto de esta celebración es permitir a los agricultores la utilización racional y fácil de un equipo mecánico más perfeccionado del empleo de fuentes de energía, tales como la electricidad, los motores de gas pobre, favorecer el aprendizaje de las artes rurales, auxiliares, inmediatas y preciosas de la agricultura, con lo que se contribuye eficazmente al aumento de la producción agrícola y al mejoramiento indispensable del confort y de la vida rural.

«La Higiene por el Ejemplo» ha celebrado una Asamblea últimamente en París. El objeto de estas reuniones es favorecer la corriente de opinión en favor de la higiene escolar. Han tomado una participación activa las municipalidades, los departamentos, mostrando interés y ayudando pecuniariamente. Cuenta dicha institución con 356 establecimientos escolares, repartidos

en 80 departamentos, y gracias a su curso, se procede a la enseñanza diaria de la higiene por medio de la práctica. En 37 departamentos se ha podido proveer del material necesario a las escuelas anexas a las normales de maestros y maestras, lo que permitirá formar nuevos métodos y hacer una gran cantidad de maestros como prosélitos. El Gobierno le ha concedido una subvención de 100.000 francos.

* * *

Colonias de vacaciones y trabajos al aire libre.—Al Congreso que se celebrará en Pau durante los días del 4 al 7 de abril concurrirán importantes delegaciones extranjeras, ministros y antiguos ministros, y en dichas sesiones se discutirá el problema de las escuelas de vacaciones y trabajos al aire libre. Los interesados en este Congreso podrán dirigirse a M. Guillart, Comisario general, 12, rue Benjamin Constant, Toulouse.

* * *

Asociación Alsaciana de Pedagogía.—Se ha creado nuevamente una Sociedad con este nombre, teniendo por objeto el estudio científico de las cuestiones nuevas relativas a la cultura del niño. Se pretende que sea el órgano de la unión, centralización y coordinación entre los grupos aislados, a los que se ha confiado la misión de la educación del niño, ya sea que se trate de su salud, de su educación intelectual o de sus estudios.

La constituyen educadores, psicólogos, médicos, padres, Asociaciones escolares y obras sociales.

* * *

El fascismo en la educación de la juventud italiana.—La obra nacional «Balilla», imperfectamente conocida fuera de Italia, aparece como una vasta institución nacional íntimamente ligada con las organizaciones fascistas dependientes del Gobierno italiano. El objeto de dicha Asociación consiste en apoderarse, por decirlo así, de toda la juventud italiana, con el objeto de servirse de ella para fines no

solamente educativos, sino también cívicos y políticos.

He aquí los seis puntos fundamentales que compendian la obra de esta Asociación:

- 1.º Educación higiénica y deportiva.
- 2.º Inculcar en el niño el sentimiento de la disciplina y de los principios militares.
- 3.º Educación preliminar.
- 4.º Educación espiritual y cultural.
- 5.º Educación y asistencia religiosas.
- 6.º Instrucción profesional y técnica.

Si los informes oficiales son exactos, deben haberse obtenido al presente notables resultados.

En Roma se ha fundado una escuela superior de educación física destinada a proporcionar a la institución «Balilla» un grupo de instructores especialistas.

Se imparten también a los mismos cursos sanitarios en los hospitales y demás instituciones de salud, comprendiendo el aprendizaje a los alumnos inscritos en la «vanguardia».

La instrucción profesional de la obra «Balilla» consta de 37 escuelas de artes y oficios, 25 cursos agrícolas, 75 profesionales, cinco imprentas, cursos de enseñanza náutica, etc. En muchas ciudades se han fundado clubs «Balilla», habiéndoseles dotado de todo lo necesario.

Se han organizado nuevos campos y colonias para que se paseen en sus vacaciones los miembros de la institución.

Durante las reuniones especiales y dominicales se predica a los niños el patriotismo, el compañerismo y los deberes de los fascistas.

Han sido organizados unos cursos de preparación militar. Todos los de la vanguardia, cuando llegan a los 18 años, pueden pasar a formar parte de las milicias fascistas, previa solicitud.

La juventud de la Asociación «Balilla» goza de ciertos privilegios (becas, puntos suplementarios en todos los exámenes y cursos, etc.).

La juventud perteneciente a esta Asociación se divide en «Balillas» (de los ocho a los 14 años) y «Vanguardistas» (de los

14 a los 18); ambos grupos se dividen en escuadrones, manipulos, centurias y legiones.

Sus jefes son oficiales del ejército fascista, o también individuos afiliados a una organización de la misma especie.

De acuerdo con la estadística, el número de miembros pertenecientes a esta Asociación es de 1.200.000.

La tendencia que se manifiesta en la Asociación «Balilla» consiste en acaparar poco a poco las Asociaciones pre-escolares, las organizaciones de preparación física y pre militar, los Patronatos, las obras de orientación profesional, etc.

El porvenir dirá si es viable una síntesis semejante de obras con tan distintas finalidades.

Por lo anterior, fácil será comprender el alcance material y moral de la institución «Balilla», que, como se ve, es verdaderamente enorme. Por medio de ella, el Estado italiano está en posibilidad de controlar, de una manera absoluta, la educación de la juventud.

Es una fuerza realmente formidable; pero, ¡qué responsabilidades no acarrea y a cuántas tentaciones no se presta!

ENCICLOPEDIA

JOAQUÍN SAMA

por el prof. José Ontañón (1).

Por segunda vez, y amparado en el benévolo acogimiento que me otorgasteis la primera, me presento hoy ante vosotros, solicitando vuestra atención para que me acompañéis unos momentos en la tarea de mostraros, siquiera sea a la pobre luz de estas palabras mías, la trayectoria que siguieron el pensamiento y la acción de uno de nuestros amados muertos, cuya obra juzgo digna de una mayor divulgación.

Ahora, lo mismo que entonces, me he dejado llevar de un impulso sentimental al elegir la figura que intentaré evocar ante

vosotros, pues la de D. Joaquín Sama, profesor mío muy querido en la Institución Libre de Enseñanza, va asociada a todo el recuerdo de mi niñez, dichosamente transcurrida en aquella casa, que desde entonces viene siendo para mí, como sabéis muy bien, prolongación espiritual del hogar.

Trátase, pues, en este caso también, de un educador, y de un educador que dejó su huella bienhechora dondequiera que su actividad encontró cauce: en la enseñanza privada y en la cátedra, en la vida pública, en la función social, en la difusión de los principios pedagógicos que inspiraron toda su labor. Considero de tal importancia el influjo de Sama en el movimiento pedagógico español de su tiempo, que estimo deber de todo el que esté en situación de hacerlo procurar que se amplíe a los mayores límites posibles el conocimiento de su obra.

Nació Sama en San Vicente de Alcántara, provincia de Badajoz, en 1840, y después de cursar las primeras letras, pasó a la capital, donde siguió la segunda enseñanza. Para ayudarse en sus estudios, pues la situación modesta de su casa así lo exigía, trabajaba de mancebo en una farmacia, cuyo titular era amigo de sus padres. Mientras hacía en Badajoz el bachillerato, y con motivo de haberse declarado en aquella capital una epidemia de cólera, los padres de Sama se apresuraron a llamarlo al pueblo; pero él, dando una prueba de la firmeza de carácter y del rigor en el cumplimiento del deber, que habían de ser rasgos distintivos de su personalidad, se negó resueltamente a abandonar un puesto en el que tan necesario era. Acudieron los padres al gobernador, para que, con su autoridad, consiguiera de Sama la obediencia al requerimiento que se le hacía, y tampoco pudo lograr nada. En carta que les escribió el propio gobernador, explicaba su impotencia para realizar, por vía persuasiva, la misión que se le encomendara, diciendo que él creía, dada la edad de Sama, que iba a tratar con un muchacho y se había encontrado con un hombre, cuya entereza y rectitud de propósito no eran para torcidas por un acto de autoridad.

(1) Conferencia dada en la Sociedad «Fraternidad Cívica», el 12 de abril último.

Terminado el bachillerato, y llegado el momento de elegir carrera, Sama se decidió por la de Derecho, en contra de los deseos de su familia, que, por influjo de un hermano del padre, sacerdote, apoyado en su pretensión por otro tío-abuelo, canónigo de Coria, quería dedicarlo a la profesión eclesiástica.

A Sevilla se trasladó Sama para seguir allí la carrera elegida por él, y con los estudios de Leyes simultaneó, sin conocimiento de su familia, los de Filosofía y Letras, aplicando a los gastos de libros y matrículas de esta última una parte de los fondos que recibía de su casa para hospedaje y alguna cantidad que sus abuelos le enviaban de vez en cuando, como regalo. Fué en Sevilla discípulo predilecto de D. Federico de Castro, del cual recibió el primer germen krausista, que había de llevarlo más tarde a la órbita de la Institución Libre de Enseñanza.

Vuelto a San Vicente, abrió allí bufete, y también una clase de latín, lengua que conocía a la perfección, y en la que recuerdo haberle oído sostener conversaciones con algún compañero suyo de la Institución. Por aquel entonces fué nombrado juez municipal de su pueblo, y tanto en este cargo como en el de alcalde, que desempeñó después, realizó una labor admirable de nivelación social, haciendo comprender a las personas pudientes su obligación de contribuir a los gastos públicos en la proporción correspondiente a su riqueza efectiva y acabando con las ocultaciones, al propio tiempo que aplicaba el aumento de recaudación así obtenido a mejorar la condición de los necesitados. El prestigio que le procuró su actuación en la alcaldía se acrecentó con las iniciativas que llevó al campo de su actividad privada, con su propaganda constante en pro del bien y de la cultura, con sus consejos leales y desinteresados a cuantos necesitaban de ellos, con su cordial intervención en todo lo que afectaba a la vida del pueblo.

No parece fuera de lugar decir, en este punto, que los paisanos de Sama lo presentaron años más tarde, en tres ocasio-

nes, candidato a diputado por el distrito, con carácter republicano. En todas alcanzó votación nutridísima, y en una de ellas logró la mayoría; pero los amaños de las autoridades de la capital le privaron de llevar a las Cortes la representación que legítimamente obtuviera. Como no se trata de un caso nuevo ni único, huelga insistir sobre él. Pero lo que sí quiero referiros es la original propaganda que hacía Sama en los períodos electorales. Después de exponer en sus discursos la necesidad de fomentar la instrucción pública, como el mejor medio, a su juicio, de hacer progresar al país, se trasladaba a la escuela del pueblo acompañado de los más significados asistentes a las reuniones políticas, y allí explicaba una lección a los niños, para hacer ver, de una manera práctica, el camino por donde puede el maestro llegar a influir en el ánimo de sus alumnos. No cabe, en realidad, llevar más lejos la difusión de un ideal de lo que hizo Sama, en todos los momentos de su vida.

En el período de su actuación como alcalde, y sin dejar por un momento de servir a sus ideales republicanos de toda la vida, hubo de dar muestras de su entereza de carácter y de su rectitud inflexible en la corrección de los desmanes a que tanto se prestaban las frecuentes revueltas de aquella época. Así, en una ocasión, viendo que varios correligionarios suyos perseguían, armados de escopetas, a un enemigo político, y se disponían a disparar sobre él, se lanzó a proteger al fugitivo y lo cubrió con su cuerpo, hasta que logró ponerlo en salvo. Otra vez recogió en su casa al cura, al secretario municipal y al notario, amenazados también por sus ideas, y estuvo de guardia varios días, sin acostarse ni cesar en su vigilancia, hasta que pasó el peligro.

Por entonces se inició en Sama el que había de ser principio rector de toda su vida, el amor a la enseñanza, inseparablemente unido a la convicción de que los males de nuestro país solamente por la educación habrían de tener remedio. En el deseo de armonizar aquellos ideales con la necesidad de buscar los recursos necesari-

rios para su vida y la de los suyos, en 1869, casado ya y con un hijo, hizo oposiciones a cátedras de Instituto y obtuvo la de Psicología del de Huelva, que desempeñó durante cinco años. Allí, como en San Vicente, hizo también labor social: el resultado más saliente de ella fué la fundación de una escuela de artes y oficios con el auxilio de sus compañeros de profesorado y de algunas otras personas de buena voluntad, a quienes comunicó su entusiasmo por la acción educadora.

El excesivo trabajo preparatorio de la oposición, y al que, en lugar del necesario reposo, siguió la tarea abrumadora que sobre sí tomó en Huelva (más quizá fuera de la cátedra que en ella), determinó en Sama un estado de fatiga tan agudo, que, por indicación médica, hubo de prescindir en absoluto de toda actividad del espíritu, y en setiembre de 1874 se retiró a Talavera la Real, pueblo de su provincia, renunciando así a la obra que con tanto amor llevara a cabo. Estando en Talavera, unió su voz a las de los profesores que protestaron contra el decreto de 1875 del ministro Orovio, encaminado a suprimir la libertad de la cátedra, y quedó también separado de la enseñanza oficial, con aquel glorioso grupo de profesores que había de fundar, al año siguiente, la Institución Libre de Enseñanza.

El temperamento de Sama, emprendedor por excelencia, no se avenía con la inacción, y cerrado para él el camino del trabajo mental, halló en el de las manos campo adecuado para la satisfacción de sus ansias de hacer. Así cultivó en aquella época la carpintería, la tornería y la zapatería, en que llegó a adquirir gran habilidad.

También en Talavera se dejó llevar del afán propagandista, que nunca le abandonaba, y difundió, primero entre los familiares de su mujer (natural de aquel pueblo), y luego entre todos los amigos y conocidos, además del amor a la enseñanza, las ideas de republicanismo y libre pensamiento, hermanadas, eso sí, con la tolerancia más comprensiva; cualidad esta última que poseía Sama en tan alto grado, que uno de

sus mejores amigos en Talavera era el cura del pueblo.

Como indicación del amor que tenía a sus ideas y de la entereza de sus convicciones, puede citarse aquí el hecho de que Sama tuvo sin inscribir, es decir, sin existencia oficial, durante más de un año, a su primer hijo, nacido en San Vicente de Alcántara, pues no quería en modo alguno que fuese bautizado. La implantación del Registro civil vino a resolver aquella delicada situación.

Restablecido ya por completo en su salud, y con ocasión de pasar a Portugal D. Francisco Giner, éste, que trataba a Sama por carta, habló con él en Talavera, y deseando sumar a la entonces joven Institución Libre de Enseñanza elemento de tal valía, lo instó en este sentido. Aceptó Sama al momento la invitación de D. Francisco, vino a Madrid el año 1879 y comenzó en octubre de aquel mismo año sus clases de la Institución.

En ellas prodigó Sama lo mejor de su espíritu selecto y fundamentalmente educador. Con haber hecho, antes y después de su llegada a la Institución, tanta labor fecunda, en diversos campos, la que realizó en aquella casa fué la más valiosa, si bien la más difícil de reducir a términos de concreta exposición, pues se difundió generosa entre los centenares de alumnos suyos, que de él recibieron, no ya solamente enseñanzas marcadas con el imborrable trazo de cuanto él hacía, sino lo que vale más, una dirección moral para toda la conducta, un gusto por lo elevado y noble y un amor a las ideas de libertad y tolerancia.

En la Institución explicó Sama al principio las disciplinas a que correspondía toda su formación anterior: Ética, Derecho, Filosofía; pero pronto fué interesándose por otras enseñanzas, alumno primero y profesor después, en aquellas materias más alejadas hasta entonces de sus aficiones, en término preferente las Ciencias naturales, que llegaron a solicitar más adelante su inclinación con poderosa fuerza atractiva.

Llega el año 1882, y en él se reúne el primer Congreso Nacional Pedagógico, que

había de tener efectos tan hondos para la reforma de la enseñanza pública en España. En el Congreso intervinieron algunos profesores de la Institución, que allí dieron a conocer los principios y los procedimientos de ésta, y entre ellos figuró Sama, quien, con sus compañeros, tomó parte en las acaloradas discusiones promovidas por la exposición de las nuevas ideas pedagógicas y rasgo el más saliente de aquella Asamblea.

La agitación que se produjo en el ambiente pedagógico español con motivo de los debates del Congreso impulsó al partido liberal, que a la sazón ocupaba el Poder, a introducir algunas reformas en la instrucción pública. De ellas, la que en este momento nos interesa es la creación del Patronato general de las escuelas de párvulos, en el Curso normal para la preparación de las maestras dedicadas a esta enseñanza, porque Sama fué nombrado profesor del referido curso, y más tarde, en 1884, inspector general de dichas escuelas.

En ambos cargos siguió las vicisitudes del Curso, por dos veces suprimido, la última definitivamente, al subir al Poder los conservadores, en 1884 y 1889.

En 1885 se crean en la Institución (que hasta entonces había sido, como sabéis, centro de enseñanza secundaria y superior) las secciones de párvulos y primera enseñanza, y para la preparación de las maestras que habían de dar las clases de párvulos, se organizan conferencias a cargo de varios profesores de la casa. Las de Sama (y ello prueba lo que antes decía yo acerca de su predilección por las Ciencias naturales) versaron, casi todas, sobre la enseñanza de la Zoología y de la Mineralogía.

En el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (de pasada sea dicho, archivo riquísimo y poco conocido de Pedagogía y de ciencia en general, cuyo solo índice muestra a las claras que nunca le fué ajena cuestión alguna de actualidad en el mundo del espíritu), se publicaron algunas de aquellas conferencias de Sama, y mejor que cuanto yo pudiera decir acerca

de su valor pedagógico, será leerlos, como haré luego, algún fragmento de las mismas.

Comenzó él también, en aquella época, sus lecciones a los párvulos, que, por la resultante forzosa de su rara aptitud pedagógica y de su amor a los niños, eran de un insuperable valor educativo. Con paciencia infinita, con palabra suave y además extraordinariamente sugestivo, mantenía siempre vivo el interés de los pequeños, encadenando su atención en todo momento. Nadie podría imaginar, al ver sus clases, que Sama, dotado naturalmente de un carácter vehemente y enérgico, necesitaba realizar un poderoso esfuerzo para que ningún movimiento de mal humor turbase la placidez de sus diálogos con los alumnos. Conocidos más tarde, por algunos de los que lo fuimos, episodios de su vida, en que se mostraban aquellos rasgos peculiares suyos, nos maravillamos del dominio que sobre sí mismo dió pruebas de poseer, consciente de todo el valor que para la educación tiene la ecuanimidad del maestro.

Pero más aún que en las clases, en las excursiones es donde encontraba Sama ancho campo para su función educadora. Los que, dirigidos por él, hicimos tantas y tantas, las recordaremos siempre con encanto, particularmente las de Mineralogía y Geología, de las que volvíamos con los bolsillos llenos de los ejemplares que habíamos recogido, y que luego en el tren nos mostrábamos unos a otros, haciendo cambalaches de todo género, sin que se nos ocurriese otro tema de conversación que aquél, sugestionados por el interés que había sabido infundirnos nuestro profesor, y que se continuaba en la formación de las colecciones de minerales, elemento importantísimo de nuestra actividad infantil, en el colegio y en casa, orgullo de aquellos que podían exhibir, como si fuera un tesoro, la serie completa y bien instalada de los que habían traído de sus excursiones u obtenido por otros medios, desesperación de quienes carecían de algún ejemplar o no podían competir, en cuanto a presentación, con los primeros, y motivo para todos de charlas y discusiones interminables.

Me ha ocurrido, y no una sola vez, encontrarme con compañeros míos de entonces, alejados luego de la Institución, y que, al saludarme con la efusión propia de las amistades contraídas en los años de escuela y al evocar nuestra vida de entonces, citaban como el recuerdo más vivo para ellos de su paso por aquella casa las excursiones con Sama.

El influjo educador de Sama tenía una prolongación en su hogar, donde había formado otra pequeña Institución con sus hijos y con varios muchachos de familias conocidas cuyas residentes fuera de Madrid, y que, deseosas de que sus hijos asistieran a las clases de aquélla, no querían, sin embargo, abandonarlos a los peligros de un hospedaje cualquiera.

Con su familia efectiva y con la que había adoptado, se incorporaba Sama, los domingos en que no hacía excursión, al grupo de alumnos que, invariablemente, salía a la Moncloa y Puerta de Hierro todos los domingos del curso bajo la dirección de algunos profesores: domingos inolvidables aquellos en que, después de pasar la mañana jugando al rónder, al fútbol, a perros y liebres, nos reuníamos después, acompañados de varias familias de profesores y alumnos, a veces en número de casi un centenar de personas, a disfrutar el resto del día, bajo los pinos de la Fuente de las Damas o en las proximidades de la señorial encina, que llamábamos de Salmerón, porque nuestro D. Nicolás acostumbraba a reposar allí, rodeado de familiares y amigos, las fatigas de su trabajo de la semana, mientras algunos, tras de comer apresuradamente, regresaban a Madrid a paso rápido, para poder llegar a las dos y media a los conciertos del derruido hace muchos años teatro del Príncipe Alfonso y escuchar allí de pie aquellas sesiones musicales de encantador recuerdo para todo buen aficionado.

Mientras los muchachos corrían y jugaban, incansables, la vigilante atención de Sama los seguía discretamente, para no perturbar sus iniciativas, en cuanto no fuese necesario, y con un ademán, las más de las veces, pocas con una voz, y siempre de la manera menos ruidosa y violenta, los

mantenía dentro del límite de organización y modales correctos, sin los cuales el juego pierde toda su eficacia educadora.

Ni siquiera en las vacaciones del verano suspendía Sama su labor con los alumnos de la Institución. Al frente de un grupo de ellos hacía largas excursiones a Santander, Galicia, Portugal; precisamente el último trabajo suyo publicado en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN trata del viaje a Portugal realizado en los meses de julio y agosto inmediatamente anteriores a su muerte. También dirigió alguna de las colonias de vacaciones organizadas por el Museo Pedagógico, entre ellas la primera mixta.

Sabido es que la vida en común de profesores y alumnos que suponen excursiones y colonias ofrecen al educador radio de acción infinitamente más extendido que la mera enseñanza en las clases; todo en aquéllas da ocasión para que el maestro deje su huella en el alma del niño. Y claro está que, habida cuenta de las excepcionales condiciones de Sama, no hace falta encarecer el alto valor que la permanencia a su lado representaba para el grupo de alumnos de la Institución, que llenaban por manera tan favorable el hueco entre curso y curso, librándose así del efecto, notoriamente desmoralizador, de las vacaciones, tan visible a la reanudación de las clases.

Todavía tenían los veranos de Sama lugar para otra manifestación de su actividad. Diremos, como antecedente, que el mejoramiento de los trabajadores halló siempre en él un cordial y entusiasta defensor. Varios fueron los artículos que sobre este punto publicó, y de su pluma es la ponencia que sirvió de base al informe presentado por la Institución a la Comisión nombrada por decreto de diciembre del 85 para el estudio de las cuestiones que interesan al bienestar de las clases obreras; pero de valor más grande que cuanto acerca de él dejó escrito, fué su acción personal, dondequiera que pudo desenvolverla. Dicho queda lo que hizo en el período de su residencia en Huelva. También en Talavera la Real, sus predicaciones a los obreros son dignas de mención; mas donde su labor adquirió mayor alcance fué en el pueblo que

le viera nacer. Casi todos los veranos, desde que se trasladó a Madrid, pasaba en San Vicente de Alcántara una breve temporada antes de emprender su acostumbrado viaje con los alumnos de la Institución. Todos sus paisanos, y más que nadie los obreros, esperaban con impaciencia la llegada de Sama, y su casa se veía llena a diario de gentes que solicitaban su auxilio o su consejo. Los obreros de la industria corchotaponera, la más desarrollada de aquella comarca, a él acudieron para que les ayudara a organizarse, y por sus indicaciones se guiaron para formar la asociación, que les puso en condiciones de defensa contra los excesos patronales.

En una de aquellas estancias del verano, creó en San Vicente una curiosa institución de auxilios y enseñanza mutuas, en que la aportación de las cuotas se destinaba a ayudar a los más necesitados de entre los socios, los cuales estaban además obligados a comunicar a sus compañeros los conocimientos que tuvieran. Así, por ejemplo, el que sabía leer y escribir daba instrucción a aquellos que no habían aprendido a hacerlo; el que tenía nociones de aritmética las enseñaba a cuantos deseaban recibirlas, etc. Mientras vivió Sama, y aun tengo idea de que algún tiempo después de su muerte, subsistió tan bienhechora organización.

Sama, cuyo elevado espíritu fué tan propicio siempre a defender a cuantos veía víctimas de injusticia o de su propia debilidad, no podía menos de preocuparse, y así lo hizo muy ahincadamente, del problema de la mujer, desde los puntos de vista físico, social y pedagógico. Testimonio de ello son los numerosos trabajos que publicó acerca de esta cuestión. Sobre la educación física de la mujer presentó al citado Congreso Pedagógico de 1882 una interesantísima Memoria; en el Fomento de las Artes dió también una conferencia sobre la participación de la mujer en el profesorado, y en sus lecciones y discursos sobre puntos que se relacionaban en algo con la mujer, nunca perdió ocasión de protestar contra la idea, entonces más extendida que ahora, pero aun no desechada

entre nosotros, de su inferioridad con respecto al hombre.

En 1887 publica Sama su libro sobre Montesino, atraído por la interesante figura de aquel hombre singular, médico, político, liberal, diputado votante de la exoneración de Fernando VII, emigrado más tarde y, por último y sobre todo, pedagogo reformador de nuestra enseñanza, con el que Sama tenía tantos puntos de contacto: amor al niño y al desvalido, preocupación por el destino de la mujer, solicitud para el problema obrero; gusto en la contemplación de la Naturaleza y, como idea cardinal, el hondo convencimiento de que la renovación y el progreso del país solamente pueden esperarse por el camino del esfuerzo educador.

En su libro estudia Sama con cariñosa penetración la obra del que fué introductor en España de las escuelas de párvulos, y hace una acabada pintura del ambiente en que se movió, de los factores que determinaron su actuación política, de la conversión de su espíritu hacia los problemas de la enseñanza, y, en fin, de cuanto en este orden llevara a cabo Montesino. Leyendo este libro, al punto se ve el decisivo influjo que Montesino tuvo en toda la formación pedagógica de Sama, y de dónde se nutrió, en parte, su decidida inclinación hacia la enseñanza de los párvulos.

La actividad de Sama fué siempre en creciente progresión, y los últimos años de su vida señalan el punto más alto a que llegó. Durante varios simultaneó sus clases de la Institución, numerosas y variadas, con las que daba en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, con la publicación de artículos en diarios y revistas, con los paseos y excursiones escolares, con trabajos de índole política, todo ello sin abandonar la tutela de los muchachos cuya educación familiar se le confiara.

Un año antes de morir fué repuesto en la enseñanza oficial y nombrado catedrático de Psicología en el Instituto de Guadalajara. Para no abandonar la Institución continuó residiendo en Madrid y se trasladaba a Guadalajara los días de clase. Como era de esperar, sus iniciativas no se

limitaron al desempeño de la cátedra. Su influjo renovador se hizo sentir en aquel Instituto durante el solo curso que allí profesó. Y no solamente en el Instituto, sino también en las dos Escuelas Normales introdujo o fomentó el trato familiar entre maestros y alumnos, las excursiones, los juegos, todos los elementos pedagógicos, en suma, de que sabía usar con tan salientes resultados siempre.

A poco más de un año de su reintegro a la enseñanza oficial, murió Sama el 3 de enero de 1895, cuando estaba en plena producción espiritual y cuando tanto se podía esperar aún de él. Su desinterés y su devoción por las cosas elevadas dieron como natural consecuencia el hecho de que Sama no legara a su familia otro caudal que el consolador recuerdo de todo el bien que había repartido, a manos llenas, en cuantas obras intervino. En su camino fué dejando, además de los recursos que con su trabajo allegaba, su modesta fortuna personal y la de su mujer; pero tanto él como todos los suyos, que con él estaban totalmente identificados, vieron sin pesar cómo se consumían sus ingresos, contentos siempre de que fueran empresas ideales las causantes de aquel desequilibrio económico.

De manera incidental me he referido antes a las publicaciones de Sama. Diré ahora que escribió multitud de artículos, los más de índole pedagógica, pero también de carácter social y político, en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, en *La Escuela Moderna* y en otras revistas y periódicos. Varios de ellos fueron coleccionados más tarde, con resúmenes de algunas de sus clases, en un tomo que lleva el título de *Indicaciones de Filosofía y Pedagogía*. Publicó también, como queda dicho, la que fué su obra fundamental en materia pedagógica, el libro sobre Montesino y sus doctrinas. Para que podáis juzgar del valor de sus escritos, voy a leeros ahora algunos trozos representativos.

El que hubiera preferido en primer lugar para esto es un artículo de bastante extensión, y por esta causa y por formar un todo tan perfecto, que, después de meditarlo mucho, no me he atrevido a darle

cortes para que aquí tuviera cabida, renunció a hacerlo. Se publicó en nuestro BOLETÍN el año 1893, y lleva por título «Una lección de Mineralogía a los párvulos». Reflejo fiel, casi reproducción exacta de una de sus maravillosas clases en la Institución, ofrece, a la vez que un hondo sentido pedagógico, ese encanto sin par que presta el niño a todos los actos en que interviene, y que Sama acertó a dejar grabado en su artículo.

Descartado éste, quiero daros una muestra de cada uno de los aspectos de la obra de Sama, tal como se revela en sus trabajos publicados. Ved, ante todo, dos fragmentos de sus explicaciones a los alumnos de la Sección secundaria, uno sobre la función del legislador, en relación con el Derecho natural; el otro, sobre la pena:

«El Derecho natural es el criterio de la legislación, de las costumbres y tradiciones; debe ser el libro siempre abierto delante del legislador y del juez... Bien comprendemos que el Derecho es inherente a nuestra naturaleza; pero como las verdades de la moral, las de la religión, etcétera, puede estar viciado por mil y mil accidentes, conceptuamos al legislador como primer elemento de progreso reflexivo en la realización histórica del Derecho. Educada su inteligencia con una serie de doctrinas a propósito; dispuesta su razón, mediante el estudio reflexivo, a presentar como susceptibles de ser practicados los consejos del Derecho natural, pensamos que siempre debe ir delante de los hombres de su época, indicando con una mano el punto del horizonte en que se halla el sol de la justicia, y, a su luz y con la pluma en la otra, ir modificando las leyes según el camino que han de recorrer los que le siguen y las circunstancias por que han de atravesar. Si no hace esto, las páginas de su Código, reducidas a pavesa por el fuego de la justicia divina, ni siquiera consiguen tocar al suelo, por impedirlo el soplo enojado de una sociedad que las rechaza. Y si aconteciera que un número más o menos crecido de sus secuaces se empeñara en emprender o hubiera emprendido un camino tortuoso para llegar al fin apetecido, es su deber mostrar la senda verdadera,

valiéndose de la ley, que evite perniciosas preocupaciones o inveterados abusos, sin que le arredre la que no será más que una oposición pasajera, porque los principios de la justicia, grabados por el dedo de Dios en la conciencia del hombre, son la primera y más sólida garantía del triunfo de sus doctrinas »

«Ni en Dios ni entre los hombres debe ser la intimidación fin de la pena; ni la moral, ni la religión, ni la política deben fundarse en el temor; ni el placer ni el dolor son móviles perfectos de nuestras acciones. Si la intimidación fuera el fin de la pena, ¿cómo éste se justificaría cuando no hubiera persona que intimidar o faltara público que del castigo se enterara? El temor es, de otra parte, un ataque a la libertad nunca justificable, aunque por él se procure conseguir un buen fin; debe procurarse el cumplimiento del Derecho sin coacción exterior. La forma más noble de cumplir las leyes se pierde con el sistema de la intimidación.»

Ved ahora lo que dice Sama acerca de la aptitud educadora de la mujer:

«El cultivo esmerado de las fuerzas físicas del educando, en tanto que éstas son condición indispensable para todas las restantes de su ser; el contacto placentero y bienhechor en que el niño, como el hombre, deben estar con el mundo sensible, para recibir de él impresiones y dominarlo y trasformarlo para su propio bien y para el de todos los demás; el cultivo del arte en todas sus manifestaciones, cómo fuente de goces saludables; el intento de que no quede fuerza humana sin el desarrollo debido, con el fin de que ninguna se desperdicie y de que se fomente el germen de todas las aptitudes; el conseguir que esto se lleve a cabo por el propio esfuerzo del educando y no por la iniciativa y la comprensión omnilateral y enervadora del maestro; el hacer que la enseñanza y la educación se inicien por procedimientos suaves, tranquilos, de persuasión y de encanto; el lograr, en suma (cosa más fácil por el carácter de compenetración que hay entre todas las fuerzas y energías de la mujer), que encarne el pensamiento en las obras, que éstas se ajusten más a aquél, que el

maestro enseñe mejor con el ejemplo que con la palabra y los discursos: todas éstas son cosas que entendemos debe, en primer término, cumplir la mujer, como maestra de la vida social y de las escuelas que para ésta preparan.»

.....

«No todas serán mujeres casadas y madres. ¿En que se ocuparán las que se encuentran en este caso? Nosotros contestamos, sin vacilar, que, supuesto que una cierta especie de maternidad parece siempre inherente a la condición de la mujer, aun aquellas que no se casan o que no tienen hijos deben desempeñar en algún modo la misión de la madre de familia; siéndolo, ya que no respecto a hijos propios, respecto a los extraños, a aquellos que, aun teniendo madre, necesitan el esfuerzo de su valioso concurso. No hay para qué decir que a este lugar está llamada la mujer, a consecuencia de lo antes expuesto, y a él debe venir con los propósitos que ya se han indicado. Y si le pertenece exclusivamente, por ley de naturaleza (obedecida en todos los pueblos cultos, salvo el nuestro), dirigir la educación de los párvulos, porque ella sola es capaz de dispensarles la ternura y los cuidados maternales que su debilidad exige, razones de orden análogo conducen a afirmar que acaso también le pertenecerá algún día la dirección de las escuelas elementales y superiores.»

Ved lo que pensaba Sama acerca de los males que afligen a las clases obreras y el remedio que propone para ellos:

«Los males sociales, como los del individuo, sean físicos o anímicos, siempre se producen por influencias malélicas de fuera, o se originan en causas internas de perturbación; pero en ambos casos significan desequilibrio grande en todas las fuerzas vitales. El malestar de nuestras clases obreras supone, pues, el de toda la sociedad española; perturbación y enfermedad del país entero; porque, de lo contrario, las fuerzas radicales, sanas y robustas, concurrirían presurosas a cicatrizar la herida, que no sería entonces sino dolencia de un instante. La rudeza, la desnudez y la miseria de las clases obreras son primordialmente rudeza, desnudez y miseria

de todo el país, y luego, como de rechazo, la ignorancia del obrero acrecienta a su vez la ignorancia de todos; su falta de esparcimiento y de honestas distracciones lleva consigo la intranquilidad de los demás y una atmósfera de impureza que mengua hasta los goces más íntimos de las familias; su pobreza pone en peligro la propiedad de todos y manifiesta la falta de medios para remediarla; su perversión esteriliza los mejores propósitos de los que dirigen el trabajo; y aunque no sea por otra razón que ésta, de no poder o no saber excogitar los medios para el bien, resulta en todos incapacidad para el logro del destino de la Patria.»

.....

«El remedio debería consistir más bien en llevar a la juventud, no hacia esas profesiones, sino hacia las que por su índole deberíamos llamar higiénicas; a las que tienen por fin inmediato producir alimentación sana, vivienda salubre, distracciones honestas y cuanto contribuye a que los pueblos no se perturben, enfermen y mueran; a aquellas que explotan las minas y los montes, desarrollan las industrias o favorecen el progreso de la música, la pintura, la escultura, la arquitectura o la educación. En tal resultado los extremos y el medio del cuerpo social, el resultado último es que producimos poco, poquísimo, y la pobreza llega a todas nuestras clases sociales y se revela especialmente en la precaria condición de las trabajadoras. Es, pues, erróneo creer que la causa de nuestros males y de los del proletariado consisten especialmente en que el jornal de éste sea exiguo, en que sean muchas las horas que trabaja, en que no existan Sociedades cooperativas ni de seguros, o en que no tengamos jurados mixtos, ni las suficientes tiendas de asilo, por ejemplo... Porque el jornal exiguo supone que éste existe, aunque en cantidad mínima; la reducción de las horas de trabajo, que se trabaja en efecto; las Sociedades cooperativas de crédito y seguros, que hay el óbolo que aportar a ellas; los jurados mixtos, que no hay avenencia entre trabajador y capitalista; la tienda asilo, en fin, que existen recursos para fundarla. Por el con-

trario, hay que pensar que el origen primordial de nuestra pobreza, de la del país entero (nótese bien) y luego la de las clases trabajadoras, consiste en la falta de producción, que a su vez es efecto de que nuestra educación nacional adolece al presente de vicios radicales que es necesario extirpar, si se desea que terminen o se aminoren siquiera sus desastrosos efectos.»

Por último, os daré a conocer unos párrafos del prólogo que el mismo Sama puso a su obra sobre Montesino:

«Nace Montesino en condiciones abonadas para realizar su obra, por razón del tiempo y del medio social más inmediato de la familia en que ve la luz del día. La clase media, como clase superior que era ya en aquella época, debía considerarse hermana cariñosa de las inferiores, que en su obsequio estaban sacrificadas; recibirlas con amor, como miembro integrante de aquella sociedad; ayudarlas y mostrar vivo y cariñoso interés por su educación de todo género, física, moral e intelectual. Y, con efecto, considerando Montesino la ignorancia del pueblo como su propia ignorancia; tomando parte en la degradación social de su época como en asunto de su inmediata responsabilidad; lamentando la miseria de sus contemporáneos como si de su misma desventura y desheredación se tratara, tiende a remediar ésta y a destruir las causas que la engendran, no por el paliativo de la limosna, que humilla al que la recibe y deja siempre vivo el germen del mal que trata de aliviar, sino por el remedio heroico de educar fuerzas que excusen en el pobre y el humilde el socorro eventual de una caridad mal entendida. Y no fué el pobre y el humilde adulto, que en su misma edad tenía algún recurso contra la desgracia y la miseria, quien despertó su más acentuada generosidad; ni siquiera fué el anciano, que posee el consuelo (triste en verdad, pero consuelo al fin) de llegar pronto al término del sufrimiento y de la amargura, sino los seres más débiles de las clases menesterosas, aquellos que tienen, por su edad, la triste expectativa de que su infortunio va a ser demasiado prolongado, y por su posición, el horrible privilegio de estar

arrojados en medio de la vía pública: los niños pobres, en fin. Cuán bien podría repetirse respecto a Montesino aquello de: «Si queréis saber si un hombre conserva pura y entera su naturaleza, observad si ama a los niños, cómo vive con ellos, si tiene un sentido simpático para la gracia angelical, no oscurecida aún por el egoísmo o las pasiones que se deja sentir en cada niño», porque no es que sólo simpatizara con la expresión de actividad y gracia corporal, que nos lleva hacia el de seis a 10 años, ni con la vivacidad del sentimiento o la rapidez de inteligencia que cuadra al de esta edad, sino con el párvulo de tres a siete años, que ora muestra la torpeza con que empezamos la vida, ora el descuido y desaliño del infante que nada sabe hacer por sí y necesita todo género de cuidados morales y materiales »

.....

«Cuanto hay, pues, maltrecho y aherrojado por la ignorancia, la rutina o la superstición, es defendido y libertado por Montesino con tenacidad heroica: en las esferas del mundo, la Naturaleza, con sus atributos; en el linaje humano, el cuerpo y sus preeminencias; en la familia, la mujer, sus aptitudes y encantos; en las edades de la vida, el niño y el espíritu angelical que le es propio; en la sociedad, la clase pobre, la masa popular. Las consecuencias, además, habrían de ser evidentes para la filantropía de Montesino. La clase pobre, la masa popular, es fondo extenso, aunque indeterminado, de todo país. Interesarse por la mejora y regeneración del pueblo era apetecer el bienestar de la Patria, querer la dignidad de la nación entera. España era, en la época de Montesino, y quizá es hoy, el país más desgraciado de Europa: el filántropo era llevado hacia el más desvalido de los pueblos cuando anhelaba mejorar la educación del nuestro. Al escoger al niño como el objeto de su particular predilección, aspira a echar las bases de una reforma que mejorará también las escuelas primarias o comunes, como las llamaba, así como los colegios y Universidades, donde habría de recibir el complemento indispensable la enseñanza de los hijos de las clases más acomodadas. Interesarse

vivamente por la cultura y la dignidad de la mujer era allegar un elemento indispensable para que la familia no fuera jamás «comercio pasajero que busca la satisfacción grosera del sentido», sino «manantial vivo del que todas las otras sociedades humanas reciben sus miembros útiles, y en la que todo hombre estimable y digno forma su primer carácter moral e intelectual». Con la estimación al cuerpo concedida, se pone, a no dudarlo, el fundamento necesario para la adecuada relación entre las facultades corporales y las espirituales, a saber: la en que por medio del cuerpo, se ponga el ánimo en comunicación con todos los objetos que se ofrecen a los sentidos en la experiencia, y la en que, mediante ellos otra vez, el alma puede manifestarse al exterior y hacer patrimonio de los demás sus concepciones en forma de arte útil - invenciones artísticas, artes industriales, etc. -, o en forma de arte bella, mediante el lenguaje, la luz, el movimiento o el sonido, en la obra literaria, pictórica, en la danza o en la composición musical — o en artes compuestas, como la educación, por ejemplo. Es, de otro lado, dar fundamento para que el cuerpo, guiado por los ideales del espíritu, se arme de fuerzas prodigiosas para lo infinitamente pequeño y lo extraordinariamente grande, y pueda, en el camino del progreso, perfeccionar al cuerpo mismo y a cuanto le rodea.»

Con esto doy por terminado mi trabajo, en el que os ruego que no veáis más que justamente aquello que no puede apreciarse de modo visible: la intención, que no ha sido otra sino la de enaltecer (hasta donde yo puedo hacerlo) la memoria de una de las figuras más salientes de la Pedagogía española en el último tercio del pasado siglo, para cuyo recuerdo tengo el más íntimo y hondo cariño.

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

INSTITUCION

IN MEMORIAM

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS
por *Angelina Carnicer.*

18 de febrero de 1915.

«Sus grandes hechos y claros
no cumple que los alabe,
pues los vieron.
Ni los quiero hacer caros,
pues el mundo todo sabe
cuáles fueron.»

JORGE MANRIQUE.

Han pasado ya muchos años; la vida nos ha traído alegrías, pesares, preocupaciones, inquietudes..., pero no ha borrado los recuerdos; y al evocar la triste fecha, todavía nos parece ver la figura pulcra, austera, de aquel viejecito venerable a quien llamábamos D. Francisco; todavía nos parece oír su voz tan dulce, tan sugestiva, con la que iba adentrando en nuestro espíritu verdades, teorías, ideales... ¡Cuántas ideas! ¡Cuántas chispas de luz en la conversación ondulante, flúida! ¿Cómo resistirse a la influencia que producía su elevación moral tan grande, su espiritualidad tan poderosa?

Ha pasado el tiempo, han pasado los sucesos, han pasado los hombres; pero la obra de D. Francisco no ha pasado, no pasará fácilmente, porque él supo hacer que fuese lo que recomendaba a los suyos, a los que le oían: «Sean ustedes hombres, no de ayer, no de hoy; ¡hombres de mañana!» Por eso su obra es de permanente actualidad; por eso su recuerdo no muere y su figura parece rodeada de la aureola de sagrada majestad que tienen los viejos poetas, fundadores de pueblos y de literatura.

Toda su vida la consagró a un ideal, «a formar hombres».

— ¿Qué cosas cambiaría usted, D. Francisco, si llegase a gobernar?— le preguntaban sus discípulos. Y aquel hombre que desdeñó todos los altos cargos, halagadores de la ambición o de la vanidad, que pudo serlo todo y no quiso ser más que «maestro»; aquel hombre respondía con su sonrisa única:— ¿Cosas?, apenas..., ninguna...; hombres, hombres es lo que hace falta.

Hacer hombres, obra lenta y segura, sí...; pero también la más difícil.

Pudo dejar, consagrándose al cultivo de su propio espíritu, obras maestras jurídicas, filosóficas, acaso artísticas. Pero en lugar de esto prefirió cultivar el espíritu de los otros; se entregó a esta misión, que tenía la nobleza de un sacerdocio.

Para esta obra era preciso seguir al día los progresos de la educación, de las ciencias, del pensamiento en el mundo; y a nuestra España, donde todo era inmovilidad y rutina, llegaron las corrientes universales del saber, de las que tan apartada estaba, y él las trajo y las hizo arraigar y florecer.

A él debemos todo lo nuevo que en todos los órdenes pedagógicos existe. Excursiones, colonias escolares, viajes al Extranjero, la escuela activa, la tan discutida escuela activa de nuestros días, y tantas otras cosas de la Pedagogía de vanguardia que el Sócrates español, siempre joven, y juventud es curiosidad y es actividad, incorporó a nuestra vida pedagógica.

Hoy, que están en plena crisis los valores que durante mucho tiempo se consideraron como definitivos; hoy, que la guerra, removiendo los sentimientos más hondos de la conciencia, ha trastornado el centro de gravedad de tantas cosas; hoy siguen siendo los procedimientos pedagógicos de D. Francisco tan de actualidad como los que nos presentan como nuevos algunos pedagogos profesionales tan llenos de pedantería como vacíos de contenido espiritual.

Por sus audaces innovaciones le combatieron sus adversarios, algunos sin conocerle, pues cuando le conocían quedaban rendidos a la afabilidad, al encanto, a la sugestión que emanaban de toda su persona.

Rendirle, en la intimidad de nuestra conciencia, el tributo de nuestra admiración, no nos parece suficiente; creemos que hay en la vida de este hombre un alto ejemplo que imitar, y estimamos un deber divulgar su obra, que puede condensarse en una frase de Benavente: «No se limitó a mostrar verdades y hermosuras, sino que supo hacerlas amar intensamente.»

(*El Mercantil Valenciano*, 28 II 30.)