

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad é 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.)

Hotel de la *Institución*.—Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 0,50. Se publica dos veces al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscriptores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la «Correspondencia».

AÑO XVII.

MADRID 15 Y 31 DE AGOSTO DE 1893.

N.ºs 396 y 397.

SUMARIO.

PEDAGOGÍA.

Notas sobre educación física, por el *Dr. D. A. San Martín*.—La enseñanza entre los musulmanes españoles, por *D. J. Sala y Bonañ*.—Los sueldos de los maestros en las principales naciones, por *X*.—Notas de una maestra sobre una colonia escolar mixta.—El espíritu universitario, por *J. Pierce*.—La instrucción pública del Uruguay en la exposición de Chicago.—Impresiones de un americano acerca de la educación inglesa y la americana, por *Mr. H. A. Cuppy*.

ENCICLOPEDIA.

Ortografía geográfica, por *D. R. Torres Campos*.—El concepto del derecho constitucional, por *D. A. Posada*.

INSTITUCIÓN.

Libros recibidos.

PEDAGOGÍA.

NOTAS SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA,

por el *Dr. D. Alejandro San Martín*,

Catedrático de Clínica quirúrgica en la Univ. de Madrid.

(Continuación) (1).

II.

Así como para la Química no hay substancia repugnante ni despreciable, y acaso las que en la vida ordinaria aparecen menos valiosas y atractivas pueden adquirir, con las mágicas elaboraciones de esta ciencia, valor inesperado, los actos humanos que se juzgan por más triviales pueden descubrir á la Psicología y á la Fisiología una importancia que el sentido vulgar dista mucho todavía de concederles. Este es el caso de los juegos corporales, que se suelen mirar como meros pasatiempos, sin raíces hondas en la humanidad y ajenos á

toda verdadera importancia en la vida, cuando no se les juzga por los daños que hayan podido ocasionar; y, sin embargo, pocas actividades humanas hay cuyo aspecto de seriedad cautive más á un espíritu observador que el de este linaje de actos, los cuales representan, quizá, el documento histórico más humano que poseemos, la tradición psicológica más fiel que podemos seguir y el depósito más rico de energías que tenemos disponible para el progreso.

La investigación de los juegos en las primeras edades de la humanidad ofrece dificultades tan insuperables como el origen del lenguaje; y aunque algunos pensadores como Erdmann (1) han intentado algo en este camino, las conjeturas á que por él se puede llegar carecen de valor instructivo, ofreciendo, á lo sumo, pruebas de confirmación, más ó menos estimables, de los resultados obtenidos en el examen de otros aspectos, según iremos viendo en este ensayo.

La observación de los animales acaso pudiera, por analogía, revelar el origen fisiológico de los juegos que el hombre ejecuta; pero cabe dudar de si ciertos movimientos, calificados como juegos en los animales, se deben á mecanismos semejantes á los que hacen jugar al hombre. Para resolver esta duda sería preciso, de antemano, comparar los llamados juegos en los diferentes animales con arreglo á la actividad dinámica que estos despliegan durante su existencia. Las fieras parecen jugar en sus primeras edades de modo muy perceptible, pero los moluscos y demás animales de vida fija ó sedentaria carecen de tal propiedad ó la muestran mucho menos. Ahora bien; ¿no indica ya esto que el juego es un

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(1) ERDMANN, *Ernste Spiele*, pág. 153.

anticipo de la agilidad y fuerza que los animales deben desplegar durante su vida, cuando apenas transcurrido el período de su lactancia, han de exponerse á los azares de la conservación individual y específica que fatalmente les están impuestos? ¿Qué se ve aquí, sino que el juego en estos seres, lejos de representar una como tracción pedagógica, debida á insinuaciones instintivas de los padres, es más bien una expansión de las aptitudes innatas que traen al mundo, esto es, una *vis a tergo* de su capacidad específica para la lucha y el movimiento?

Schleiermacher (1) dice que los animales pequeños se sienten impulsados á jugar, no por un fin exterior que en el porvenir tengan previsto, sino solamente por su estado fisio-psicológico interior, que busca instintivo descarte en el juego. El gatito que zarpea, durante su lactancia, en el aire ó con cualquier objeto, no aprende á cazar, porque no tiene todavía idea de la caza ni de su objeto. Desea sencillamente hacer movimientos, y estos resultan adecuados á su organismo, el cual está dispuesto á su vez para vivir de su presa.

Si bien se mira, los juegos de los animales son de suyo tan estadizos como su trabajo; y, por otra parte, los animales educados por el hombre revelan en sus juegos aprendidos el sufrimiento de llevar sobre sí un elemento extraño, que en vano se ha tratado de ingertar en la limitada plasticidad de sus aptitudes psicofisiológicas.

Los llamados juegos de los animales no pasan de ser brotes espontáneos de disposiciones más tardías, necesarias para el propio sostenimiento. Aún en los casos, bien excepcionales por cierto, de la participación de los padres en los aparentes juegos de los animales, en remedo de una enseñanza instintiva, pero admirablemente desenvuelta, estos movimientos no representan sino, como dice el mismo autor, «desprendimientos de una fuerza íntima que la Naturaleza va acumulando, sin esperar á excitación exterior alguna, y en los cuales el organismo desempeña un papel completamente pasivo, sin que la espontaneidad individual se adelante, en forma alguna de reciprocidad, hacia las solicitudes del medio ambiente.»

(1) *Werke*. Band IX. S. 77.

Ahora bien; estos conceptos aplicados á los albores de la humanidad obligan á pensar en si el hombre primitivo se acercaría en sus costumbres á los animales de sustento difícil y disputado, ó si debió encontrar desde luego una alimentación cómoda y copiosa. En el primer caso, sus juegos debieron nacer por el móvil antes indicado, y sólo la capacidad progresiva del hombre los pudo distinguir, con el tiempo, de los siempre iguales y estadizos que dichos animales ostentan. Bajo la segunda suposición, los juegos revelarían aptitudes independientes de la conservación del individuo y extrañas á la lucha por la subsistencia, ó un desarrollo de pasiones intestinas que hicieran nacer la educación para la guerra, lo cual resulta inadmisibile, puesto que no faltan motivos hasta religiosos para creer en la vida placentera de las primeras generaciones.

Si no fuera arriesgado analizar la sentencia que condenó al primer hombre á un trabajo perpetuo, podría encontrarse en la Fisiología comparada y en la Etnografía razón suficiente para suponer que el trabajo humano ha empezado bajo la forma de juego corporal, y que debieron necesitarse muchos siglos para que los movimientos más ó menos regulados del mecanismo humano se enderezasen á un fin premeditado. El juego aparece, según estas presunciones, como el germen de la actividad humana que nos ha procurado la civilización actual.

Pero estas ideas hacen presentir en los juegos del hombre cierto retroceso á la vida común zoológica; y si antes he puesto empeño en anticipar la convicción de que las tendencias modernas de la cultura física distan mucho de acercar al hombre á la condición de las razas y pueblos que hacen tan sólo la vida llamada natural, de poco serviría este cuidado si, al escudriñar el origen del juego en los animales, hubiera de caer en tan extremado atavismo.

El juego corporal es una de las cosas más humanas de que disfruta el hombre; y este es el primer título de nobleza que debemos invocar cuando nos proponemos investir á la Pedagogía con el derecho de incorporar á sus métodos instructivos las expansiones atléticas.

Ya hemos de reparar cómo juegan los

animales y aun los elementos de la naturaleza, para no confundir lo que de estas formas de juego participa el hombre salvaje, con otras propias y exclusivas de los grados más altos de la civilización humana.

Lo que no puede saberse á punto fijo del hombre primitivo, por sus escasas y esparcidas huellas, ni de los animales, por su indeciso aunque variado jugueteo, se compensa en gran parte con el estudio prolijo y desprevenido de los juegos infantiles, trasunto, sin duda, de la actividad total de los primeros pueblos, como he dicho antes, y síntesis fecunda á la vez de las innumerables formas del juego en los animales.

Declaro ingenuamente que cuantos esfuerzos se han hecho y se hacen por encontrar los retoños de la inteligencia humana en la psicología infantil, me parecen desprovistos de apoyo bien sentado: pues tengo para mí que el cerebro apenas se sazona, como la gran mayoría de nuestros órganos, en el individuo, sino en la sucesión de las generaciones y más al calor del ambiente social que á expensas de ontogénicos estímulos, quién sabe si contrariados, antes que favorecidos, por las arbitrarias exigencias de la sociedad. En otro lugar explicaré esta conceptuosa afirmación, adelantando por ahora que, sobre otros fundamentos, tiene á su favor la fijeza sorprendente de la dotación de células específicas que cada cerebro humano trae á la vida, y la imposibilidad de restitución ó restauración para las que se pierden en los accidentes traumáticos ó patológicos.

Bastante más fructuosa y fácil resulta la observación de los juegos en los niños para descubrir el sello fisiológico y psicológico del adolescente y del hombre en el estado de jugar; y aun cuando parece deslizarse una verdadera contradicción entre ambos resultados tan distintos, so pena de negar al cerebro toda ingerencia en la actividad del juego, herejía de gran alcance pedagógico, la contradicción se desvanecé apenas prescindimos, siquiera por un momento, del todavía no bastante corregido intelectualismo que incesantemente oscurece la apreciación de algunos hechos en punto á evolución humana. Con sólo recordar que la inteligencia no constituye toda, ni quizá la principal función del cerebro; que el cuerpo todo refleja, prescindiendo de la

intervención cerebral, la luz psicológica que brilla en cada unidad orgánica, y que el niño comienza á pensar, por decirlo así, con todo su cuerpo, se comprenderá claramente que el rasgo más nimio de un juego pueril entraña una provechosa enseñanza para la Pedagogía de todas las edades, ya que la educación, como la higiene, á todas ellas alcanza. Sin embargo, esta enseñanza ha dado motivo á exageraciones que también habremos de reducir á la proporción conveniente y que demuestran una vez más el creciente abismo que la civilización va dejando abierto entre la niñez y la vida adulta.

De todos modos, aunque el juego infantil pueda servir como piedra de toque para los juicios obtenidos al analizar los principales elementos de los juegos humanos, ofrece tan sólo un aspecto parcial de la cuestión. El concepto pleno de esta forma de vida no se logra, según se ve, en la investigación de sus raíces, ni en la contemplación de sus retoños más tempranos; así es que procede estudiar los juegos humanos en conjunto, y por decirlo así, clínicamente (perdónese la palmaria impropiedad de esta palabra), para abstraer sus caracteres más salientes y procurar, por el examen comparativo de estos rasgos, una definición, aun cuando resulte empírica, que facilite el aprovechamiento pedagógico que nos debemos proponer.

Todo el mundo ve en los juegos un *impulso* especial que los promueve, siquiera ciertas condiciones fisiológicas y sociales puedan tenerlo adormecido en los individuos y aun en pueblos enteros. Lo que resulta extremadamente difícil es determinar la naturaleza, ó por lo menos la forma de este impulso, y definir el juego por esta determinación. Con este propósito, dice Bizyenos (1): «los juegos son formas de actividad, cuyo objeto está reducido á la satisfacción momentánea de un impulso interior, pero que al mismo tiempo deben ser las más apropiadas para asegurar el desarrollo y la conservación de las cualidades propias del hombre.» Esta definición es aceptable, aun cuando no aclare el origen del impulso citado y lo califique más bien por el ulterior beneficio que reporta.

(1) *Das Kinderspiel*, p. 22.

Comentario muy parecido al que pone Scheleiermacher á su definición agrega Bizyenos á la suya, con la diferencia de que se refiere al niño en vez de referirse á los animales. Dice así: «El niño, apenas venido al mundo, responde vivamente á las impresiones que de todos lados recibe, primero con la mirada, después con las manos y por último con todo el cuerpo; pero no para orientarse en el medio que le rodea como las apariencias indican, sino aprovechando estas ocasiones incidentales para ejercitar, sin saber cómo, sus sentidos y todo su organismo congénitamente preparado para experimentar tales reacciones. Lo que le lleva á observar es un oscuro impulso que no se pone en juego por reflexión previa ó intento deliberado, sino merced á una de las fuerzas inmanentes de mayor importancia para la conservación humana, cuyo desarrollo ha encomendado la naturaleza á estas formas de actividad.»

El concepto de juego resulta así ampliado hasta abarcar, no solamente los juegos de los animales, sino todos los movimientos automáticos y reflejos, los mímicos, los de imitación y hasta los actos promovidos por la memoria, todos los cuales satisfacen las condiciones de la definición; y aunque la última parte de la misma exige el requisito de que estas manifestaciones sean las más apropiadas para asegurar el desarrollo y la conservación de las cualidades propias del hombre, ¿quién es capaz de distinguir los actos de esta índole tan variada, que fomentan el desenvolvimiento orgánico útil, y los que en sí mismos, aun sin llegar al abuso, constituyen más bien vicios necesitados de corrección ó perturbaciones semi-patológicas que piden remedio?

No cabe negar, ciertamente, el valor de los actos reflejos en la constitución y el perfeccionamiento de los juegos y hasta en el nacimiento del trabajo humano. Ya Platón creyó encontrar en los gritos y en los saltos infantiles el germen de la música y la gimnástica, sus dos palancas educadoras, antes recordadas.

Pero, aun puesto fuera de discusión el origen interno de la iniciativa del juego y la como pasividad del organismo al obedecer á las ligeras excitaciones exteriores capaces de promoverla; aun generalizando el concepto de juego en forma de convenir

á todos los seres creados, desde el recién nacido hasta el ave más dueña de los aires, y desde la planta más sumisa á las solitaciones cósmicas hasta la nube que descarga su electricidad exuberante al menor estímulo, ¿dónde radica y á qué orden dinámico pertenece este impulso que exploramos? Limitándonos al hombre, para menor confusión en las ideas, ¿es dicho impulso un resultado biológico como el calor animal, ó una función de órganos especiales? ¿Es un nuevo agente desprovisto de nombre, porque no tiene otra manifestación que estas formas de actividad? ¿Será la imaginación en los juegos ya coordinados, como quiere Erdmann, ó una misteriosa simultaneidad de facultades anímicas, según vamos á ver que columbran filósofos de primera magnitud? ¿Será preciso escudriñar los impulsos al juego, dividiéndolos en fisiológicos, por decirlo así (á la manera de los actos reflejos ó los instintivos), y psicológicos, más estrictamente así llamados, cuales son la comenzón imitativa, el ardor de la competencia, el prurito de curiosidad, el afán de perfeccionamiento, etc.?

Basta plantear lisa y llanamente estas cuestiones para advertir que el estudio de los juegos por el lado de su impulso inicial, lejos de resolver las dificultades anejas á este asunto, aumenta la oscuridad ya reinante en este capítulo de Fisiopsicología pedagógica. Así es que, sin apartar por completo la vista del impulso en cuestión, que seguramente prestará alguna claridad de su enlace con otros aspectos, procede buscar la ansiada luz en otras direcciones.

Por cualquier lado que se considere á los juegos, asalta pronto á la perspicacia menos acentuada un atributo de estos actos que los caracteriza bastante mejor que el recóndito impulso á que deben su origen. Este atributo es la libertad.

Aunque por incidencia, Kant, en su *Crítica de la razón pura*, afirmó que, siendo el sentimiento de lo bello un sentimiento desinteresado y libre, no se subordina al objeto que lo inspira, sino que juega con él. Tiene, pues, el arte, según el filósofo de Königsberg, algo de juego, precisamente lo que tiene de libre, en cuyo aserto queda sobrentendido que el juego es una forma de libertad. Explicar esta libertad fué una

de las labores más primorosas que ha dejado la pluma de Schiller.

Si hube de tomar antes en Descartes la idea de perfectibilidad por la mediación higiénica para acometer bajo buen amparo el atrevido tema de este discurso, al estudiar ahora la naturaleza del juego, he de dejarme llevar como de la mano por este otro médico, siquiera deba su celebridad no tanto á la medicina ni á la filosofía como á la poesía, el cual ha dicho, por primera vez, sin reparo alguno y en términos rotundos, aunque no siempre fáciles de interpretar con discreción, profundamente sentidos y mágicamente expresados: «sólo cuando el hombre juega es hombre.»

El gran poeta Schiller, al exponer este atrevido concepto, se refiere, en verdad, más que á los juegos efectivos, al ideal ó sentimiento del juego; pero no se requieren violentos esfuerzos de imaginación para hacer aplicable su genial aserto á todas las manifestaciones de esta innata afición orgánica, como procuraré poner en claro en un breve estudio que servirá al propio tiempo de comentario á dicho principio, algún tanto olvidado, y en el cual se contiene, á mi juicio, el resorte más poderoso para perfeccionar nuestra educación.

La armonía entre la razón y la fantasía da origen á la complacencia en lo bello y á lo bello mismo, según Kant, y la acción simultánea de la propensión sensible (*sinnliche Triebe*) con la propensión formal (*Formtriebe*) dejan al hombre, física y moralmente, libre, según Schiller.

La propensión al juego (*Spieltriebe*), al decir del poeta, depara al hombre libertad é independencia, así del imperio de las ideas como del de la realidad; una libertad física y moral, porque la realidad pierde, en su concierto con las ideas, su rigidez, haciéndose más reducida, y lo necesario de las ideas pierde la suya al encontrarse con la sensación, haciéndose más fácil. Por esto cree Schiller que, entre todos los estados del hombre, es ciertamente el juego donde resulta más completo y donde puede desplegar decididamente su doble naturaleza. Así es que *el hombre juega cuando se siente hombre, en toda la extensión de la palabra, y es sólo hombre cuando juega.*

Pudiera creerse que Schiller, al expresarse de este modo, empleaba la palabra

juego, ó propensión al juego, para designar de algún modo, siquiera fuese simbólico, ese estado de fusión de las dos propensiones fundamentales que admite en el hombre, sin que tal designación tuviera lazo alguno directo con el juego ordinario, ni con la propensión al mismo; pero á lo que más arriba he manifestado sobre el particular, puedo añadir que el poeta aclara este pasaje, diciendo: «este nombre de propensión al juego corresponde plenamente al lenguaje común, que designa como *juego* á todo lo que no es *casual* subjetiva ni objetivamente, y, sin embargo, tampoco es interior ni exteriormente *necesario*» definición que, á pesar de su estructura compendiosa, revela designio expreso de referencia á los juegos efectivos, y, bien meditada, resulta de una admirable exactitud aplicada al *ideal de juego* que el hombre debe tener presente cuando juega, por los mismos motivos que obligan al artista á concebir un ideal de belleza en sus trabajos.

Hay quien dice que estos asertos fueron un medio de que se sirvió el poeta alemán para fundar la educación estética, y que resultan tan incidentales respecto del juego, como las palabras de Kant que los sugirieron; pues, en efecto, Schiller no se ocupa directamente de esta actividad humana sino en ciertos pasajes de sus citadas cartas. También se ha dicho que la aptitud estética no estriba en este equilibrio supuesto de facultades psíquicas, y que dicha aptitud, confeccionada por la fusión de la susceptibilidad sensible y de la capacidad formal de la inteligencia con el privilegio exclusivo de hacer al hombre espontáneo, independiente y libre, no halla confirmación en la experiencia que se tiene de la naturaleza humana. Fácil es adivinar que estos reparos se hallan imbuídos en la preocupación de que el juego no merece la alta importancia asignada por el poeta, ni promueve esta libertad en que se funda precisamente tan rara estimación.

Sin embargo, para desvanecer el primer reparo basta hojear las cartas de Schiller y observar que tocan mil diversos asuntos con mucho menos interés que el del juego. El valor lógico y el aprovechamiento artístico de los conceptos transcritos respecto de la aptitud estética pueden considerarse en cierto modo ajenos, por ahora, á mi

propósito; pero regatear la categoría psicológica del juego, fundándose no más que en la negación de la libertad que el poeta alemán le atribuye, es negarse á comprender esta feliz inspiración.

Expresada en términos corrientes la teoría de los juegos de Schiller, resulta de una bellísima claridad, aun para los que estamos menos habituados á las lecturas filosóficas. El sentimiento y la razón tienen, según viene á decir el poeta, en la vida, esfera propia y mutuamente incompatible por la heterogeneidad de su origen, de sus medios y de sus fines: el primero se articula con la naturaleza y pertenece al mundo, mientras que la segunda es parte del espíritu, forma pura y en cierto modo potencia formal, antagonista de la materia cósmica. El hombre no puede actuar por sentimiento y por razón á la vez, y, en consecuencia, se revela incompleto siempre que se ve forzado á seguir una ú otra de estas direcciones. Ahora bien; la vida ofrece una esfera en que, desapareciendo aquel antagonismo, á cambio de renunciar hasta cierto punto á la realidad, á lo absoluto y á todo contenido objetivo, el hombre puede ejercitar simultáneamente el sentimiento y la razón: tal es la esfera de los juegos, y así se debe entender la libertad y la integridad humana que Schiller entrevió en el hombre que juega.

Y, en efecto, si este enlace de facultades cerebrales que Schiller armoniza para desentrañar el impulso del juego es inadmisibile, vuelve á asaltar la pregunta ¿con qué potencia aislada propende el hombre á esta manera de vida? Y si el juego no es una forma de libertad, ¿cuál es su característica moral ó psicológica? ¿Será, acaso, el placer? Veámoslo.

El placer constituye, indudablemente, uno de los atributos más genuinos del juego humano. Ya Platon lo definía así: «Juego es la actividad que no persigue un objeto práctico, ni teórico, ni artístico, ni nocivo, sino que se emprende solamente por la sensación placentera que lleva consigo.»

Ahora bien: ¿dónde radica la alegría que produce el juego? ¿En la respiración de un aire libre cuando se juega fuera de las poblaciones? ¿En la contemplación de un buen paisaje que sirve de escenario á la recreación? ¿En el ejercicio muscular, más ó me-

nos contenido por ciertas conveniencias de la vida? ¿En el ejercicio de la fantasía, que promueven los juegos de imitación? ¿En el sentimiento de competencia, satisfecho por el triunfo en los juegos de partidos? ¿En la satisfacción de vencer dificultades físicas, de inteligencia ó de voluntad, como en los juegos de artificio? ¿En alguna tendencia innata á burlar las leyes naturales, como la de la gravedad, siquiera por instantes, con el propio cuerpo, como en ciertos juegos de agilidad, ó con objetos diestramente manejados, como en los juegos de proyección? Por otra parte, la alegría del juego ¿es principio, medio ó resultado de esta función? Desde la primera sonrisa, rayana en carcajada, que arranca al niño la madre que le contempla y sugestiona en su regazo, hasta la última senil expansión provocada por un impulso saludable más ó menos fugaz, ¿cuántas formas de placer y cuánta dificultad para divisar, no ya su mecanismo íntimo, tan recóndito, sino sólo su motivo ocasional!

Sin mucho meditar sobre las cuestiones precedentes, cáese en la cuenta de que todas las circunstancias tomadas para ejemplo, y otras muchas perfectamente incluibles en la misma categoría, pueden proporcionar placer sin que el organismo las disfrute en la forma de juego, so pena de dar este nombre á todas las emociones placenteras posibles; y como los juegos no siempre ocasionan impresiones agradables, sino que traen consigo penalidades tan hondas y dolorosas como cualquiera otra forma de la vida, resulta que el placer por sí sólo no llega á ser la nota característica que investigamos. Variemos, pues, de derrotero.

Es muy frecuente enlazar la idea de juego con la de una compensación de la severidad del trabajo, bajo cuyo supuesto, si ya no placer directo, la propensión al juego proporcionaría, á lo menos, un alivio. En estos últimos tiempos, Schaller (1) propone una definición basada en este criterio: «el juego es, dice, una actividad, una ocupación del hombre en la que no se satisface necesidad alguna, realmente natural, pero que por su antagonismo con el trabajo y con la seriedad de la vida llena un objeto de reparación.»

(1) SCHALLER. *Das Spiel und die Spiele*. Weimar, 1861.

Aristóteles decía: «La vida se compone de trabajo y reposo y éste es preferible. Pero no se crea que el reposo es el juego; de otro modo, el juego sería el fin de nuestra vida, lo que no es cierto. El juego no es sino una dependencia del trabajo, porque el hombre que trabaja necesita de cierto descanso y distracción que el juego le proporciona. Debe, pues, saberse usar del juego como de un remedio saludable que descansa y complace el espíritu.»

A primera vista, este modo de apreciar los juegos parece el más atinado, porque designa la aplicación mejor, si ya no la única, que debe hacerse de esta forma de la vida. Pero ¿es, acaso, el juego como esos artefactos que se definen sólo por el uso á que se les destina? Además, estas definiciones inducen á considerar al juego como un resultado del trabajo, y por lo tanto, como posterior á éste en el hombre, aserto que pugna con la idea que tenemos de la evolución humana. Además, basta observar que los pueblos donde más se juega ó se ha jugado distan de ser los más trabajadores, y que los niños, antes de trabajar y de conocer la seriedad de la vida, juegan con todo deseo, para no encarecer demasiado este valor negativo ó indirecto de los juegos. En confirmación de este juicio, los animales domésticos cesan de jugar apenas se les obliga á un trabajo regular, aunque no sea forzado. En fin, la variedad en el trabajo satisface, sin el concurso del juego, esta necesidad de compensación ó de alivio. Un matemático descansará mejor de sus cálculos aprendiendo un idioma ó trabajando en un laboratorio, que poniéndose á jugar al ajedrez. Verdad es que esta compensación exige una cabal salud y un esfuerzo no demasiado fatigoso; pues, de lo contrario, el recurso compensador preferible es el reposo ó el sueño.

Bueno es que se utilice y aun se fomente el expresado concepto de juego, como el de su valor higiénico, en la esfera práctica de la pedagogía; pero es indudable que estos criterios no son los más expeditivos para restaurar en los niños, ni en los hombres, la perdida afición á los juegos atléticos.

El trabajo y el juego, en sus mutuas relaciones, dejan entrever fácilmente sus analogías, pero sus diferencias y su recíproca

compatibilidad dan lugar á muchas dudas. Ingenioso es el símil que á este propósito emplea el citado Bizyenos, que, como se ha visto, no admite más diferencia que la del objeto ó destino entre el trabajo y el juego. «En tanto que la actividad humana, dice este escritor, se despliega en sus diferentes direcciones y objetos, única y exclusivamente obedeciendo á los impulsos interiores del organismo, se produce un juego; pero apenas la razón comunica á las corrientes de esta actividad una dirección determinada, ó solamente interpone en ellas un derivador de su fuerza, cuya rueda mantenga ó retire á voluntad, el juego se convierte en trabajo. Y para hablar el lenguaje de la época, si comparamos al hombre con una complicada y delicadísima máquina que por el acceso de impresiones exteriores, mediante sus cinco sentidos, y por la virtud trasformadora de su espíritu, desenvuelve un impulso propio, semejante al del vapor á presión, el juego viene á ser la actividad del ventilador de la máquina, que se pone en movimiento merced al mismo vapor, y sólo tiene por objeto desalojar la fuerza que no se utiliza en el trabajo, evitando de este modo la trasformación de esta fuerza en otra perjudicial, y asegurar así la conservación de dicha fuerza y de la máquina misma. Trabajo, en cambio, es la actividad de las partes de la máquina que, al cerrar el ventilador, recogen la fuerza y la emplean en la obtención de un producto de valor objetivo. La misma fuerza de la misma máquina se pone en acción mediante las mismas palancas y ruedas en uno y en otro caso. El juego y el trabajo tienen en su origen el mismo objeto, desprender dicha fuerza, distinguiéndose tan sólo en que el juego procura principalmente el desprendimiento de esta fuerza, mientras que el trabajo la utiliza como medio de obtener un producto objetivo.»

Sin embargo, el juego es algo más que un ventilador y que una válvula de seguridad en la máquina humana. Por otra parte, el beneficio que reporta el juego al organismo es tan objetivo como el de muchos trabajos. Prescindir de esta circunstancia equivale á negar á las artes y á algunas ciencias todo linaje de utilidad en la vida. El mismo Aristóteles decía: «No es fácil determinar la verdadera influencia y utili-

dad de la música. ¿Es un simple juego? ¿Es un descanso, como el sueño y los placeres de la mesa, que, no siendo nobles en sí mismos, apaciguan nuestros dolores, como dice Eurípides? ¿Es lícito colocar la música al mismo nivel y entregarse á ella como á la embriaguez ó á la danza? ¿No deberá considerarse más bien la música como un medio de llegar á la virtud? Porque así como la gimnasia forma el cuerpo, la música parece contribuir á formar las costumbres por el hábito de un placer honesto. Por último, ¿no contribuirá la música á perfeccionar la inteligencia proporcionándole un virtuoso descanso?»

Pues bien: sustitúyase en este párrafo la palabra música por la de juego, y resultarán los sanos conceptos del filósofo griego con la misma fuerza y precisión, como prueba de que, bajo la idea expresada en el símil anterior, se hace imposible distinguir el juego de algunas artes. Además, el gasto de fuerza, por el gasto mismo, no caracteriza al juego, como se desprende de otro pasaje aristotélico, continuación del precedente, á saber: «Se dice que no debe convertirse en juego la educación de la infancia: no se instruye jugando, y el estudio es siempre penoso. Nosotros añadimos que el ocioso recreo no conviene á la infancia ni á la juventud...»

Ahora bien: el símil citado corresponde no al juego, sino á este ocioso recreo, que es bien diferente; y si las ruedas del organismo que trabaja están enderezadas á un objeto bien definido, la fuerza que parece escaparse por el juego dista de ser una vana expansión de vapor, que se pierde en la atmósfera, sin dirección determinada en la máquina misma, sino que necesita un rumbo y un objeto previstos para que reporte los resultados pedagógicos apetecibles. Esta manera de considerar el juego convendría, en todo caso, á las formas gimnásticas, que sólo utilizan el gasto orgánico de la contracción muscular, pero el verdadero juego educativo es cosa muy diferente.

Esta breve discusión va descubriendo que el objeto compensador, como el placer, la libertad y el impulso inicial, son elementos esenciales del juego, pero insuficientes por separado para definir esta actividad, la cual radica en profundidades orgánicas muy poco accesibles y hace bro-

tar formas demasiado variadas para que se la pueda reconocer por una sola de sus cualidades en el estado actual de la ciencia fisiopsicológica.

Para los efectos de una aplicación racional de los juegos á la Pedagogía, paréceme preferible definir estas siempre mal diseñadas actividades con arreglo á un criterio algo más amplio é inclusivo que los discutidos, y que sin desatender el papel de cada uno de los elementos mencionados, los comprenda en un enlace y en una subordinación mutua, de la cual no sea violento ni fatigoso deducir el lugar que los juegos ocupan entre las restantes manifestaciones de la vida humana, y proceder á los ulteriores desarrollos que cabe esperar de un concepto bien establecido en esta todavía poco estudiada materia.

Así, renunciando desde luego á toda pretensión filosófica, tengo para mí que podría definirse el juego diciendo que es LA SATISFACCIÓN DE UN IMPULSO INNATO Y PLACENTERO Á RECABAR LA LIBERTAD HUMANA POR MEDIO DE EJERCICIOS INSTINTIVOS, ARBITRARIA Y SENCILLAMENTE COORDINADOS.

Distínguese el juego de las artes creadoras en que no contiene representación alguna de obra artística; hay obras de arte, pero no hay, propiamente hablando, obras de juego. Las artes de ejecución ofrecen muchos puntos de contacto con los juegos, pero en ellas la producción supera en importancia á la ejecución misma, siquiera ésta realce, en ocasiones, la obra hasta hacerse imprescindible para el éxito, y aunque otras veces el artista la tome por motivo ocasional de habilidades que excedan á su mérito intrínseco, en cuyo caso resulta un verdadero juego, que vale exclusivamente por la ejecución y no por el artificio que lo regula.

El juego tiene con la ciencia, principalmente con la experimental, algunos rasgos parecidos; pero la ciencia, al jugar, por decirlo así, con la naturaleza, la subyuga, mientras que el juego tiene algo de tributo á las imposiciones naturales, á cambio de la libertad que proporciona. Se enlaza con el trabajo, en general, hasta identificarse con él las pocas veces que éste reúne los requisitos incluídos en la definición propuesta, y sobre todo el impulso de libertad y de complacencia; pero de ordinario no há

lugar á esta confusión. Únicamente los genios consiguen la rara destreza de convertir el mismo trabajo en juego, arrancándole libertad de creación, placer de ejecución, estímulo instintivo para emprenderlo y una serie coordinada de dificultades vencidas, cuyos resultados inmediatos, aun prescindiendo del éxito social, deben deparar la felicidad más inefable de esta vida.

El juego es á la totalidad del organismo lo que la cultura á la inteligencia, con la particularidad de que en el juego el impulso es más vivo y tiene todo el valor de una reacción contra la tendencia especializadora, así del trabajo, como del ocio, en la vida moderna. Al modo como la cultura depara la envidiable aptitud de abarcar un asunto dado con todas las facultades intelectuales á la vez (inconsciente, pero armónicamente distribuídas en la proporción que piden los diversos accidentes de la realidad á cada una, cuando todas se encuentran preparadas por igual para entrar en ejercicio), la educación, mediante los juegos, permite al hombre desempeñar las exigencias de la vida con la suma total de variadas disposiciones que ofrece un buen temple orgánico obtenido en el disfrute de todos los derechos legítimos de nuestros órganos. El trabajo y el juego, pues, no son antagonistas, sino que se completan, y en tal forma, que el juego es una preparación al trabajo, antes que una compensación de esta actividad. Si en otro orden más reducido la instrucción pudiera compararse con el acopio de alimentos y la cultura con la respiración que atrae el espíritu atmosférico, vivificador de estas sustancias, el trabajo equivaldría á la alimentación llamada plástica y el juego á la respiratoria. Bueno es insistir, asimismo, en que, no sólo el trabajo especializa en demasía algunos de nuestros órganos, porque también la ociosidad acusa, sin advertirse muchas veces, una diferenciación regresiva.

Para hacer una sola mención de la apuesta y del azar en estas notas, básteme decir que constituyen un elemento extraño al juego, é impuesto por dos impulsos á cual más distantes de toda idea educadora, que son: de una parte, la vanidad de poseer sin trabajo lo que ya no puede conquistarse con la fuerza, residuo moral de inveteradas formas de vida humana; y de otra, el culto

del acaso, propio de inteligencias poco cultivadas ó atávicas, cuyo objeto queda excluído, de modo bien terminante, en la definición consignada de Schiller.

Definido el juego, se echa de ver la conveniencia de una clasificación; por más que las dificultades superen á las reglas lógicas disponibles para este género de trabajo. Veámoslo, sin embargo, y juzguemos las tentativas hechas en esta dirección.

(Continuará.)

LA ENSEÑANZA

ENTRE LOS MUSULMANES ESPAÑOLES,
SEGÚN EL SR. RIBERA,

por D. Juan Sala y Bonañ,

Prof. auxiliar de Derecho de la Univ. de Zaragoza.

Sobre este asunto versa el discurso que leerá en la Universidad de Zaragoza el profesor de la misma D. Julian Ribera, discurso del cual publicaremos una parte en el BOLETÍN.

La intervención del Estado y de la Iglesia en los estudios, los grados de la enseñanza, sus métodos y materias, los maestros, los alumnos, la clase, los títulos, la biblioteca, la instrucción de la mujer musulmana en nuestra patria: tales son las cuestiones que el Sr. Ribera logra condensar en los reducidos límites de su discurso, teniendo materia superabundante para un libro.

Trascurrió casi todo el tiempo de la dominación árabe en España sin que el poder público interviniese directamente en la enseñanza; y sólo al concluir aquella, cuando los Estados musulmanes quedaron encerrados en la estrechez del reino granadino, se ejerce el poder para fundar centros que facilitasen los medios de instruirse á los pueblos; no ciertamente instituciones privilegiadas, pues ni entonces ni nunca, los títulos académicos tuvieron el valor oficial que han adquirido en las Universidades europeas, creando un régimen de monopolio que excede á los fines meramente docentes.

El clero musulmán español hizo cuanto pudo por cohibir la libertad del trabajo intelectual; pero no acertó á crear un organismo que fuera instrumento eficaz de sus

deseos. No hay que desconocer, sin embargo, los servicios prestados por él: ya multiplicando las escuelas para pobres, ya estimulando la caridad para el fomento de las instituciones benéficas de que exclusivamente se aprovechaban los estudiantes.

Los más nobles y distinguidos personajes fueron en el pueblo musulmán los maestros de instrucción primaria, tan pródigamente difundida, que la mayor parte de los españoles sabían leer y escribir. Pueden aplicarse á la instrucción de entonces dos calificativos que han caído muy en gracia á los modernos: era *gratuita*, para los que carecían de medios de fortuna, y *obligatoria*, como impuesta por la opinión, no por la ley.

Las carreras no eran exclusivas de una materia; se mezclaban y simultaneaban estudios diversos, si bien los de religión y gramática solían preceder á los demás. La lección oral directa, el recitado de memoria, la lectura y copia del libro, la repetición exacta de las palabras del profeta, fueron en un principio los medios de transmitir las tradiciones que luego se explicaban é interpretaban, en su sentido filológico y tradicional, como lo hizo en España el célebre Ben Alcutía.

La carrera de jurisprudencia fué la más generalmente seguida, porque ofrecía el aliciente de conducir á los cargos públicos, tanto civiles como religiosos, y sabida es la afición que tenemos los españoles á ocupar empleos en la república. En cambio, la filosofía jamás fué bien vista por el pueblo musulmán, que consideró como herejes á los que tenían la debilidad de profesarla. La astronomía sufría también las preveniciones vulgares, que á veces se traducían por decretos de proscripción, pero tuvimos insignes representantes en las ciencias matemáticas, en la música y en el canto.

Cualidades singularmente apreciadas en los maestros eran la ciencia, la religión, la veracidad y las buenas costumbres. La edad en que podían dedicarse á la enseñanza, no la fijaban leyes ni reglamentos; los mismos alumnos podían hacer de maestros, enseñándose mutuamente lo que cada uno sabía.

Cobrar honorarios por estos servicios hubiera sido desvergüenza inaudita: el maestro debía ser espléndido, liberal y ge-

neroso. Y como al morir un maestro puede decirse que moría una institución, sus discípulos lloraban con verdadera tristeza, mostraban su cariño llevando en hombros el cadáver y traducían su sentimiento en elegías que alguna vez inmortalizaron el nombre del maestro.

No había grupos de asignaturas, ni época fija para comenzar y terminar el curso: las vacaciones en la forma actual eran desconocidas, y de seguro no podía entonces imaginarse que había de llegar un tiempo en que anualmente se dedicaran en las aulas más de doscientos días al descanso. Después de cursar en la Península, íbanse muchos á Oriente, permaneciendo allá dos, y hasta diez ó más años, para perfeccionar y ampliar sus conocimientos; otros, cargados de diplomas, libros y apuntes, volvían á la tierra que les vió nacer, donde sus paisanos, especialmente en pueblos pequeños, salían á recibirles y felicitarles.

Las costumbres de clase no eran muy aparatosas. Nada de alta cátedra que separase al alumno del profesor; éste, sentado en el suelo como los demás, apenas se distingue si no es por ocupar el centro; los alumnos, provistos de su estuche con tintero y cálamos, copiaban al dictado ó tomaban apuntes en cuadernos que apoyaban sobre la rodilla. Nada de discursos enfáticos y pedantescos; nada de esa ficticia seriedad al uso de hoy, que exige tener el cuerpo tieso y la lengua queda; en vez de esto, interrupciones necesarias, consultas sobre puntos dudosos, preguntas y repeticiones de los mal comprendidos ó explicados; respeto y consideración de los discípulos para con el maestro, sin mezcla de temor, pues no tenían exámenes, ni grados, y por consiguiente carecían de motivo para hacer temporaria la cortesía, y acostumbrados á entender que, para el disfrute de la libertad, la primera condición es el orden, todos estaban interesados en conservarlo.

Tuvieron los títulos su origen en la consignación del hecho del estudio, expidiéndolos los profesores sin que en ello se entrometiera nunca el Estado, aunque se tratase de personas cuyos conocimientos hubiera de aprovechar en sus servicios.

Bibliotecas públicas y particulares hubo

en que los libros encuadernados, aparte folletos y hojas sueltas, ascendían á 400.000, sin que en ellas faltasen códices preciosos por la riqueza del trabajo caligráfico, alcoranes, libros de rezo ó religiosos y de materias de derecho y teología.

Y por último, no fueron pocas las mujeres que se distinguieron por su cultura en las ciencias religiosas, en la medicina, en la poesía, en la literatura, en el arte, sobrepujando en fama por su ingenio y elocuencia á los hombres más notables de su época.

En suma, el genio de España mostróse rodeado de aureola de luz tan esplendorosa en aquel tiempo, que bien merece recordarse como dechado, para emulación de todos, pues sin ayudas ni fomentos oficiales llegó á ser nuestra patria, por la aplicación y el celo de sus hijos, maestra de las naciones de Occidente.

*
* *

Así lo demuestra con hechos inconcusos, con textos auténticos, con autoridades irrecusables, el discurso leído de año en la apertura de la Universidad de Zaragoza. Su autor, el Sr. Ribera, es un profesor que toma en serio el cumplimiento de sus deberes. Ha reconstituído la historia de la dominación arábica en España para inquirir el espíritu que mostró nuestra raza dentro de una civilización tan distinta de la cristiana. Ha vuelto la mirada al pasado, no para restaurar instituciones anacrónicas, sino para señalar como digno de imitación el ejemplo de un pueblo que, sin dormirse jamás confiado en la solicitud de los Gobiernos, llegó, por obra de la iniciativa privada, á tan alto grado de esplendor en las ciencias y en las artes. Ha mostrado, en fin, el contraste que con nuestro régimen actual ofrece el de aquella época: ahora, todo organizado y dependiente de la acción gubernamental, con una pauta que sirve de norma á todos los establecimientos, una misma disciplina, los mismos estudios, las mismas virtudes y los mismos vicios; antes, variedad inmensa, con ese aparente desorden que se observa en campo donde la industria humana no ha llevado el ajuste y la medida.

El trabajo del Sr. Ribera tiene, por

virtud de estas consideraciones, un doble interés: histórico, de raza, y pedagógico, de actualidad. La Universidad debe conocerse á sí misma; confesar sus defectos y procurar corregirlos: hé aquí la enseñanza que se desprende para maestros y discípulos del discurso que hemos examinado.

LOS SUELDOS DE LOS MAESTROS

EN LAS PRINCIPALES NACIONES,

por X.

Tres son los sistemas principales que se emplean para el pago de los sueldos de los maestros.

1.º Obligación del Ayuntamiento. Esto es lo general en Europa. El Estado, sin embargo, en las principales naciones consigna en sus presupuestos enormes sumas, ya para pagar los aumentos de sueldos á los maestros, ya para pagarles cuando el presupuesto municipal no alcanza, ya para las jubilaciones, pensiones, etc. Ejemplos de ello: Prusia, Finlandia, Noruega, etc.

2.º Obligación del Estado. Ejemplo reciente de ello es Francia, por ley de 1889. En Alemania, puede citarse el ducado de Anhalt donde «la escuela primaria no es un establecimiento municipal, sino una institución del Estado».

3.º Por medio de organismos con cierta ó total autonomía: Juntas escolares, *School Boards* como ocurre en Inglaterra y los Estados-Unidos.

FRANCIA.

Por la ley de 19 de Julio de 1889 se ha hecho cargo el Estado del pago de los sueldos á los maestros de las escuelas elementales y de párvulos. En esta misma ley se establece cinco clases de maestros, de 1.000, 1.200, 1.500, 1.800, y 2.000 pesetas. Tienen además habitación é indemnización de residencia que varía desde 100 pesetas á 800, según las localidades. En Paris esta indemnización es de 2.000 pesetas. Los maestros encargados de la dirección de una escuela de más de dos clases tienen un suplemento de 200 pesetas. En escuelas de más de cuatro clases tienen 400 pesetas. Los directores de las escuelas primarias superiores se dividen también en cinco clases,

de 1.800, 2.000, 2.200, 2.500 y 2.800 pesetas, con la indemnización de residencia ya dicha.

SUIZA.

Los sueldos varían en cada cantón. El de Uri es el que menos paga. La ley escolar no señala minimum, y se limita á decir que el sueldo sea equitativo. El sueldo medio del maestro es de 500 pesetas. En el Valais, minimum, 50 pesetas por mes. En Basilea, 1.000 pesetas minimum. Este es el cantón que más paga, pudiendo llegar, el sueldo de sus maestros á 4.200 pesetas.

PRUSIA.

El minimum de los sueldos muy raramente es inferior á 1.000 pesetas. El término medio es de 1.801 pesetas en las ciudades y de 1.193 en las rurales. En las ciudades suelen dividirse los maestros en clases, por años de servicios. Berlín llega á pagar hasta 4.050 pesetas á algunos de sus maestros y 4.875 á algunos de sus directores de escuelas, sin comprender la casa, y Frankfort 4.250 y 5.250 respectivamente.

Por ley de 1873 tienen además suplementos de sueldo, que paga el Estado, de 112 pesetas á los doce años y 225 á los veinticinco años.

En algunos territorios de Alemania, como, por ejemplo, Meklemburgo, se paga á los maestros de escuelas rurales en tierras, pastos, prestaciones, etc., aunque este sistema ya se va trasformando. El minimum suele ser, en general, de 850 pesetas para los maestros y 650 para los auxiliares.

Los directores de las escuelas primarias complementarias de Lubeck tienen hasta 4.500. Los directores de escuelas primarias superiores, de 5.250 á 6.750.

RUSIA.

El minimum de sueldo en escuelas rurales es de 480 pesetas á 1.520, además de casa y lumbre. El sueldo en escuelas urbanas es de 2.160 pesetas. El director tiene 400 á 600 pesetas más.

En Finlandia, en las ciudades, el Estado toma á su cuenta la cuarta parte de los gastos. Los sueldos empiezan con 1.300

pesetas y llegan á 1.800. Las escuelas rurales se hallan, como en el Meklemburgo, pagadas en tierras, leña, pastos para ganados y sueldo de 800 pesetas. Después de diez años de servicio tienen un aumento del 20 por 100 y luego, aumentos quinquenales del 10 por 100 hasta llegar á 1.200 pesetas.

BÉLGICA.

Minimum de sueldo de los maestros: 1.200 pesetas. De los auxiliares: 1.000 y siempre casa. Aumentos quinquenales de 100 pesetas.

ITALIA.

Se dividen los maestros, con respecto al sueldo, en de escuelas urbanas y rurales, y cada una de estas clases en otras tres. El minimum de los sueldos es como sigue:

	1. ^a clase.	2. ^a clase.	3. ^a clase.
ESCUELAS URBANAS.			
Superior.	1.200	1.000	900
Inferior.	900	800	700
ESCUELAS RURALES.			
Superior.	800	700	600
Inferior.	650	550	500

PORTUGAL.

El minimum de los sueldos de los maestros en las escuelas elementales rurales es de 560 pesetas. En las ciudades, de 670; en las grandes ciudades, de 840.

HOLANDA.

El minimum de sueldo es de 1.470 pesetas, para los directores; de 1.260, para los maestros principales y de 840, para los inferiores.

DINAMARCA.

En Copenhague el sueldo de los maestros es, el primer año, de 1.420 pesetas; al cabo de cuatro años llega á 1.820 y al cabo de otros cuatro á 2.230. En las ciudades menores y en el campo suele pagárseles en tierras, pastos, etc., pero la renta no puede ser de menos de 1.120 pesetas. Añádense los aumentos anuales.

NORUEGA.

El minimum es de 840 pesetas con casa y fuego. En las escuelas rurales el Estado

subvenciona con 2,75 pesetas á la semana á cada maestro, y su sueldo no puede ser menor á la semana de 11 pesetas. También tienen aumentos quinquenales.

SUECIA.

El maestro de una escuela elemental urbana ó rural no recibe menos de 700 pesetas con habitación, fuego, jardín y alimento para una vaca.

GRECIA.

Los maestros de primera clase reciben al mes 140 pesetas; los de segunda clase 100 y los de tercera clase 80. Los directores de las escuelas elementales de las grandes ciudades reciben al mes 180 pesetas.

INGLATERRA.

Los maestros son pagados y sus sueldos fijados por los *School Boards*, y, en las escuelas particulares, por los administradores de las mismas. No hay una escala uniforme de sueldos. El promedio, entre los maestros con título, es de 3.000 pesetas. Hay muy pocos que tengan menos de 1.250. Y hay 332 que tienen más de 7.500 pesetas. La mayoría, por supuesto, disfrutan casa y otros emolumentos.

ESTADOS-UNIDOS.

Los sueldos de los maestros son infinitamente varios en cada ciudad ó distrito y según los contratos que, de tiempo en tiempo, muchas veces hasta por meses, renuevan las Juntas escolares (*Boards*) y los maestros. En las escuelas rurales varían de 125 pesetas por mes á 250 y 260. En las ciudades de más de 4.000 habitantes los maestros tienen un promedio de 2.500 á 3.500 pesetas; y los directores ó maestros principales, de 3.000 á 4.000 pesetas; teniendo en cuenta que estos últimos llegan á disfrutar en las grandes ciudades de 7.500, 8.000 y hasta 10.000, como pasa en Cambridge, Harrison, Nueva York y algunas otras.

*
* *

Suiza es el Estado de Europa que gasta más en enseñanza.

Presupuesto de 1888.

Cantonal..	12 972 263 pesetas.
Municipal..	17.103.819 »

Añadiendo lo que invierte en su presupuesto escolar la *Confederación*, que es más de 1.000.000, resulta un total de 31.115.152 pesetas, que para una población de almas 2.917.754 da 10,63 pesetas por habitante!!

Los Estados-Unidos gastan (1889) por término medio (habida cuenta de la gran variedad en sus distintas regiones) en las escuelas públicas, 10,25 pesetas por habitante.

Para comparar nótese que Francia que gasta (1887) en sus escuelas públicas primarias 172.900.510 pesetas, no le corresponde por habitante más que 5 pesetas.

NOTAS DE UNA MAESTRA

SOBRE UNA COLONIA ESCOLAR MIXTA.

En la colonia que hemos realizado este verano han tomado parte diez niñas, todas de más edad que en la del año 1891; acaso por esto hemos podido notar más al por menor sus condiciones todas.

Algunas eran muy inteligentes, como revelaron en el breve rato de clase que se hacía al redactar el diario, y mantuvieron bastante interés; lo que ocurre es que tienen la inteligencia en un descuido completo. Casilda A., que fué la que bajo todos conceptos nos dejó más satisfechos, era la más inteligente y la que demostraba siempre más interés. Tenía encargo de decirnos las frases raras que oyera á las gentes del pueblo y lo cumplió religiosamente. María C., Carmen L. y Carmen M., estaban encargadas respectivamente de los precios del mercado, de recoger cantares y plantas; raro era el día que llevaban al diario algún dato. Agustina V. cumplió bien su encargo, era bastante formal y sentía mucho que creyesen era falta de interés cuando no podía recoger alguna nota de las costumbres.

Durante la noche del viaje, hablé con ellas, vimos algunas constelaciones y hasta

aprendieron á conocer la estrella polar: con este motivo les pregunté qué eran las estrellas. María C. y Agustina V. decían que los ojos de los muertos, y que por esto tenían distinto tamaño; y Consuelo M. tuvo una frase muy ingenua: me dijo «¿quiere usted que le diga lo que creo que son, ó lo que sé decir que son?»—¿Para qué aprende la Geografía? ¿Y qué saca esta niña de una enseñanza de este género?—Porque pienso que todo estará de la misma manera.

Las niñas no decían por cuenta propia nada, excepto Casilda; *la que sabía algo* (poco siempre) *se lo decía á la que estaba al lado para que esta lo dijera*. Entre los niños no ocurrió nunca esto, antes al contrario, tenían todos gran afán de decir.

Los niños que habían tomado parte en colonias anteriores conservaban alguna idea de orientación, mareas, nubes, etc.

Las niñas no decían nunca que su trabajo en la escuela fuera demasiado; pero sí, que estarían haciendo labores todo el día y no cogerían un libro. Casilda era la que bordaba mejor y á quien menos gustaban las labores. Se quejaban de que gastaban mucho dinero en los utensilios de zapatillas, gorros, etc., que hacían en la escuela para regalar después á los amos de sus casas, ó á algún vecino que les daba ropa, como me dijeron Joaquina A. y Carmen L.

En casa hacían algo todas; alguna, como Carmen J., mucho, pues teniendo su tía que hacer fuera, la encargaba de la niña y la casa. Las demás cosían, porque casi todas tenían hermanas modistas, á las que ayudaban.

En casa de Joaquina A. hace las camas su hermanita, que tiene 12 años. Recuerdo que nos dijo también que ella y su hermana dormían en la alcoba de sus padres y en una cuna ambas, una en la cabecera y otra en los pies, pero turnando para no estar siempre una en peor situación que la otra. ¡Pobrecilla! Con decir que esta niña de 10 años pesaba antes de salir en colonia 17 kilos, se comprende que pudiera dormir aún en cuna.

Lo que más me extrañó fué el régimen económico de la familia de algunos, como los M. O. La ropa interior muy abandonada y en cambio los trajes de la niña demasiado lujosos. Sus padres ganan de 10 á 13 pesetas diarias: les dieron para

gastillos 6, y en los últimos quince días de la excursión, les enviaron en sellos hasta 18, que gastaron inmediatamente. Eran cuatro hermanos y, según decían, pasaban estrecheces.

Ninguna de las niñas insistió en rizarse el cabello, ni en llevarlo caído. El corsé, lo llevaron todas; algunas, como Carmen L. y María C., comprado recientemente. No lo usaron, á pesar de las protestas generales y de decirme que todas sus madres querían que se lo pusieran y les habían encargado tenerlo siempre; lo cual me hizo suponer que era acuerdo tomado por ellas, en la sala del Museo.

El año 1891 llevaron todas escapularios, medallas y alguna también su rosario; este año, sólo Joaquina, que fué la que conservó sus rezos por la noche y á quien alguna imitaba cuando entraban jugando en el baño. Decía ésta que la niña Consuelo M. se parecía á su madre y por esto la besaba todas las noches antes de acostarse, siguiendo así otro de sus hábitos, poco común entre sus compañeras.

Una tarde, sentados frente á la bahía, tuvieron M. y C. conmigo una conversación que me interesó mucho, y en la cual procuré ocultar mi juicio y dejarlas hablar. Me decían que en Madrid no iban á misa, ni confesaban, más que cuando en las escuelas las llevaban. M. decía que dónde había vivido Dios antes de haber mundo: que ahora, «vaya», lo comprendía; pero que antes, cuando no había ni casas, ni palacios, ni cielo, «no podía ser.» Creo que habría que hacer estas cosas de otro modo de como se hacen, llevando á misa á todas en pelotón.

Mercedes P. decía que en su casa le pegan mucho, sobre todo su madre, y por cosas insignificantes, como el bajar más ó menos de prisa: su padre le evita muchos y grandes golpes. A consecuencia de esto, sin duda, está tan cohibida; no habla más que cuando cree que no se la oye ó se la ve; por las noches, cuando nos acostábamos, era su rato de relativa expansión. ¡Qué tipo tan extraño y difícil el de esta niña!

Tanto las niñas como los niños, iban en Madrid con frecuencia al teatro. Joaquina y los hermanos M. y O., todos los sábados.

Este verano han estado más unidos ni-

ños y niñas para todo, en el juego, en el paseo, en todo; pero las veces que jugué con ellas, no querían y les fastidiaba que los niños tomaran parte. Nunca hubo entre los de uno y otro sexo disgustos, pero sí entre las niñas, que, por la menor cosa, dejaban de hablarse; poco tolerantes entre sí.

Me extrañó mucho que las menos fuertes, Casilda A. y Agustina V., estaban siempre dispuestas para el juego, y Carmen M. y las demás un tanto robustas, no tomaban parte, ó cuando menos no eran tan activas.

Las niñas eran más aficionadas á la música y las flores; cantaban mucho y canciones más delicadas que las que, á fuerza de instar, conseguimos oír á los colonos. Por las tardes, recogían muchas plantas. La que menos afición tenía á las flores era la mayor, Carmen M.

Todos, lo mismo las niñas que los niños, cuidaban mucho á los dos cojitos que venían; y gozaban viendo que se les obsequiaba alguna vez. ¡Qué buenos eran los cojitos! También cuando Carmen L. estuvo enferma un día, se acordaron mucho de ella las niñas más pequeñas, María C. más que todas. Tiene ésta muy buenos sentimientos debajo de tan malos modales; es muy dócil y cariñosa.

Las niñas y muchos niños corrigieron sus malos modales; parecían otras, después de los primeros quince días.

Entre las niñas nunca se habló de toros, conversación predilecta entre los niños.

Las niñas eran menos francas que los niños, y ni unos ni otros se confesaban autores de sus actos, aun cuando fueran buenos, en la duda de si los castigarían; sin embargo, esto era más raro entre los niños.

Todas las niñas parecían gozar cuando alguna de ellas tenía carta, menos Mercedes P. que, ó no lo sentía, ó lo ocultaba.

Deben estar, en la mesa y para la redacción del diario, mezclados, no en dos grupos, sino en uno.

A poco de volver á Madrid, el medio influyó de tal modo, que perdieron sus modales, tomaron la costumbre de vocear todo y chillar más; parecían otros de los que trajimos.

EL ESPÍRITU UNIVERSITARIO,

por John Pierce,

de la Universidad de Harvard (1).

Cuando los hombres se reúnen en cualquier asociación ó corporación, se despierta en cada uno un nuevo espíritu, producido por la inhibición y estímulo mutuos; no son ya lo que eran cuando estaban aislados; han olvidado ciertos estrechos intereses y han ganado otros más amplios. El espíritu de una Universidad es el ideal de una comunión de escolares, la unidad en las ideas de muy diversos elementos, la armonía de fines en opiniones que difieren grandemente. Este espíritu se realiza por diferentes caminos y en diferentes grados en los miembros de la Universidad; pero ciertas formas comunes, por su intensidad y combinación, caracterizan esta comunión de inteligencia y le dan una individualidad que la distingue de todas las demás instituciones de la sociedad. La Universidad de Harvard puede tomarse como ejemplo de lo que es verdad, en esencia, de cada escuela que educa ciudadanos para el mundo—el mundo de la naturaleza y de los hombres.

Examinando los diferentes aspectos del espíritu de Universidad, empecemos con el más mecánico, donde el espíritu está menos libre del órgano por medio del cual se expresa.

I. *El espíritu industrial.*—El estudiante pobre encuentra un medio congenial á una edad en que la enseñanza acepta como un don lo que desdeña como una utilidad y cuando el donante espera su retribución en el otro mundo. En todas sus relaciones con sus estudiantes, Harvard enseña aquella fundamental distinción de la economía: el interés en frente de la caridad. Se hace un donativo á la Universidad, por medio de la cual llega á un estudiante, no porque él pide á uno que por casualidad es espléndido, sino porque promete pagar en futura utilidad, y como garantía puede ofrecer el buen trabajo que ha hecho hasta entonces. La corporación procura adquirir buenas rentas en

(1) En Boston, Estados-Unidos de América. Sobre esta Universidad, véase el núm. 340 del BOLETÍN.—El presente artículo toma á este instituto como modelo de cómo debe mantenerse el espíritu universitario.—(N. de la R.

fondos, sólo para poder adquirir buenas rentas en hombres.

La profesión que está más á cubierto de la competencia ordinaria es el sacerdocio. Se cree generalmente necesario ofrecer más retribución pecuniaria á los jóvenes que entran en esta profesión que en ninguna otra. Lo que sigue respecto de la escuela de Teología se puede aplicar con verdad, y mucho más, á otros departamentos de la Universidad. En su Memoria de 1888-89, el presidente Eliot dice: «La escuela de Teología está dirigida, lo mismo que los demás departamentos de la Universidad, con un espíritu de industria, no de limosna. Cada estudiante paga por su enseñanza, mesa y alojamiento; pero el precio de la matrícula de la escuela es sólo de 50 duros al año, en vez de 150.» En opinión del presidente, es tiempo de que hasta esta distinción sea abolida. El clero protestante no obtendrá nunca, en su opinión, una respetable base en la sociedad moderna, mientras el elemento frailuno ó mendicante no esté completamente eliminado de él. Para facilitar á los jóvenes, de escasos medios la entrada en las profesiones científicas—el clero, entre otras—á una edad razonable, son necesarias las becas y otros auxilios semejantes; pero estos auxilios deben ser concedidos en concurso por méritos y esperanzas, como ocurre ahora en todos los departamentos de la Universidad. La enseñanza gratuita no es auxilio legítimo para personas meritorias, sino caridad indiscreta.

Los fondos de subsidios de 1.330.000 duros, que producen una renta de 80.000, son una poderosa palanca en manos de las autoridades, no sólo para incitar el esfuerzo, sino para dirigirlo. Cuando no hay recitaciones diarias para sujetar á los estudiantes á un programa prescrito, hay gran tendencia á no hacer las cosas debidas á su debido tiempo. Harvard concede á sus estudiantes amplia libertad de escoger la naturaleza de su trabajo y los medios de ejecutarlo; pero acumula las recompensas honrosas para asegurar una producción concienzuda y acabada en un tiempo largo y fijo. La importancia de la producción y la duración aumentan desde el primer año (*freshmen*) en adelante.

Muchos estudiantes, en el camino de los

grados superiores, se estrellan ante el más estricto de todos los criterios intelectuales:—una combinación de los frutos de un análisis riguroso de los pormenores y una síntesis amplia de los principios. Es fácil, por una parte, estudiar más tomando clases, llenando libros de notas, copiando extractos, catalogando referencias—acarreando centones bibliográficos para construir más tarde algo original con todo ello; ó, por otra parte, prescindiendo de experimentos, de ese difícil el mundo, donde las cosas no se dan todas de una vez, refugiarse en lisonjeras abstracciones, en que los más contradictorios pensamientos se juntan; trazando castillos metafísicos en el aire que, como otros sueños, no pueden ser compartidos con nadie, y que arquitecturalmente no carecen más que de cimientos. En todo su trabajo, Harvard trata de unir lo empírico y lo racional, de comenzar un estudio histórica y experimentalmente y llevarlo á su generalización filosófica. Y esto, hasta donde es materia de tiempo y de método, depende de las mismas costumbres que dan la victoria en el mundo de los negocios.

2. *El espíritu de la Ciencia y la Filosofía.*

—Los ideales de ese mundo industrial, y los de la Teología se armonizan, cuando la Teología se estudia como Ciencia y Filosofía. Lo que el comercio ha hecho para unificar á los hombres en la vida práctica, lo vienen haciendo la Ciencia y la Filosofía en la teórica. El comercio junta á los hombres en muchos respectos, pero los deja todavía aislados en gran parte de sus sentimientos é ideas. Tan pronto como dejan sus negocios, los hombres tienden á unirse en pequeños círculos para subjetivos y limitados intereses; pero la Ciencia y la Filosofía entran en cada una de estas esferas y la universalizan. En una Universidad, todos los intereses están contrastados por el principio de totalidad; allí sentimos en su mayor elevación el espíritu intelectual de fidelidad á la verdad objetiva, de libertad para estudiar y enseñar, de imparcialidad para criticar á los individuos, de respeto á la autoridad del conocimiento, de indiferencia á las meras personas. Para el científico, las personas tienen importancia en cuanto son sujetos que personalizan el conocimiento, ó en cuanto son objetos para la observación y la experien-

cia. Así ocurre que el espíritu de la Universidad, que parece frío y aun cruel para los intereses humanitarios, no es indiferente á nada de lo que es humano; y precisamente, así como el principio de los negocios enfrente del de caridad resulta las más veces verdadera caridad, así el principio de la Ciencia enfrente del de la simpatía produce las más veces simpatía real. El hombre que en el mundo de los negocios es un mero proletario, se convierte para el sociólogo en una especie interesante del *genus homo*. La Fisiología y la Psicología, las más humanas de las ciencias, deben sus últimos progresos á los compasivos estudios de esas máquinas rotas que la sociedad relega al hospital, la prisión y el asilo. Cuando, para el maestro, sus discípulos son tan sólo niños malos, niñas tontas, muchachos alocados, dejadle anotar que tales cosas son humanas, y proceder á estudiar sus causas y consecuencias. De este modo puede empezar á interesarse por ellos tales como son y descubrir que este es el camino más fácil y más seguro para hacerlos lo que deben ser; sin desear verlos perfectos, si ser perfecto significa no ser naturales.

Un interés universal depende de un especialismo elevado, que se desarrolla principalmente en una Universidad; en proporción en que una ciencia permite que se estreche su camino y se acelere su progreso, ofrece temprana oportunidad para la habilidad y la fama; hay pocos que puedan aumentar algo á la Metafísica ó las Matemáticas, pero cualquiera puede ir adonde ningún otro ha ido en Psicología ó Geología.

La imparcialidad y crítica de la Universidad está en armonía con la libertad del país. Vivir y dejar vivir es el lema de la Ciencia y de la Filosofía. El crítico no hace en su esfera, sino lo que el labrador en la suya, cuando separa la cizaña del trigo. Allí donde los hombres tienen gran libertad comercial y política, sus instintos conservadores tienden á fundirse en un plan espiritual, dándose un cuerpo de verdades científicas y filosóficas. Entonces tienen que venir á colisión con las Universidades, ó más bien á considerarlas como tendiendo hacia ellos, porque mientras la Universidad es conservadora de la verdad, está constantemente cambiando su forma.

En la proporción en que los puntos de vista de los hombres para la verdad son parciales y accidentales, la Universidad tiene que parecerles revolucionaria y destructora; mientras ellos gritan «¡mirad aquí, mirad allá!» la Ciencia y la Filosofía dicen «¡mirad á todas partes!» Para estas, sólo es sagrado aquello que es de significación universal y digno del más acabado estudio.

Aunque un espíritu semejante es el fin de la Filosofía, no se debe hacer de él posesión permanente empezando por el fin; las grandes concepciones no se forman atacando los grandes asuntos. Al punto de vista de la Universidad se llega por una puerta pequeña y estrecha: el método de laboratorio, basado sobre el principio de que lo universal se encuentra analizando lo particular, mejor por el minucioso estudio de una parte pequeña de la realidad, que viajando mucho á través de las opiniones de otros hombres. En la biblioteca, los libros que más nos aproximan á la realidad son los mejores; en la historia, donde el acontecimiento no puede reproducirse por experimento, ó ilustrarse con ejemplares, necesitamos conocer estrictamente lo que sucedió, y el más fiel *reporter* es el mejor historiador. Además de los trabajos enciclopédicos de los filósofos sintéticos, la literatura que caracteriza la biblioteca de trabajo de una Universidad debe ser del tipo monográfico; por esto en la biblioteca de Harvard se reciben más libros en alemán que en ninguna otra lengua, sin exceptuar la inglesa. La monografía da cuenta detallada de un caso particular, quizá de interés sólo para pocas personas, pero de mucho más valor para estas de lo que sería la misma cantidad de capacidad y trabajo extendida sobre una extensa área. La autoridad del especialista descansa sobre el estudio de las cosas mismas; no hace milagros, ni en tiempo ni en lugar, sino que los mismos métodos y la misma independencia producen siempre los mismos resultados, do quiera que se los aplica con la misma extensión que permite la Universidad. Ninguna verdadera *Extensión universitaria* debe intentar tanto una difusión general de los resultados de la investigación universitaria como una vulgarización de esta misma investigación, im-

pulsando al pueblo á indagar, observar y experimentar por los métodos que estudian las cosas á fondo y el espíritu de libertad que hacen á la Universidad digna de extenderse.

Las escuelas comienzan á ver la ilusión de separar las jóvenes inteligencias de la realidad por un muro de libros: libros sobre ciencia, antes de que hayan descubierto nada por sí mismos; libros sobre literatura, en vez de la literatura misma; de suerte que queden eternamente satisfechos adquiriendo sus conocimientos de segunda mano.

3. *El espíritu del arte.*—En los tiempos modernos, el espíritu de la Universidad ha alcanzado su más alto desenvolvimiento en Alemania; en la antigüedad, en Grecia. Si en Alemania es su aspecto intelectual el más preeminente, en Grecia lo fué el estético. Los verdaderos griegos modernos están en las Universidades: al lado de la Filosofía, cultivan una pasión por lo bello, por la adecuación y la armonía, que es á menudo desconocida por su mucha intensidad; pues, incapaces de encontrar realización á su alrededor, á menudo se recogen en sí mismos para satisfacerse en la armonía y perfección del pensamiento.

En Harvard, el espíritu estético no está reducido al departamento de Arte. En una Universidad, que se ha desenvuelto tan naturalmente, que los negocios y la Teología, la Ciencia y la Filosofía se entienden y complementan mutuamente, reina siempre un tono de cultura y conveniencia. Es debilidad humana dejar de pesar en la balanza lo bueno, lo verdadero y lo bello; la cultura, que ha crecido sobre una doble base industrial y moral, puede acabar después que estas hayan decaído é ir asociada con el lujo y el vicio. Estamos todavía afectados por las tradiciones de una época en la cual se sostenía que desear y buscar la belleza es inmoral. En la Universidad de Harvard, estética y ética van juntas; la cultura y la moralidad han fraternizado. La belleza, que muchos están medio avergonzados de admirar, en la Universidad es concienzudamente solicitada y recompensada: en la atlética, la belleza de la salud; en el lenguaje, la belleza de la propiedad; en la ciencia, la belleza del orden; en la moral, la belleza de la templanza; en la religión, la be-

lleza del conjunto de todas estas cosas.

Cuanto mayor es la competencia, tantos más elementos entran en su selección; donde hay una excelencia general en la obra de la ciencia, la atención comienza á convertirse hacia la forma de expresión. La competencia en Harvard por los honores y premios conduce á una superior consideración de la forma, tanto como del fondo, en cualquier producción. Si se desenvuelve temprano la elegancia de expresión, puede sustituir á la originalidad de pensamiento y frecuentemente señala la decadencia de éste; pero cada año nueva sangre trae nuevo vigor y nuevos instintos á la Universidad y la competencia evita el descuido de cualquier elemento de excelencia.

4. *El espíritu de sociabilidad.*—Donde tantas personas hay en una institución, nunca pueden juntarse socialmente; no hay tiempo ni lugar para que todos, aun en el Colegio de Harvard, se reúnan. Pero esto mismo aumenta la sociabilidad, pues muchos pequeños círculos se forman sobre intereses más congeniales é íntimos. La sociedad de una gran Universidad es como la de una ciudad; el estudiante que necesita conocer los anuncios oficiales, consulta el calendario semanal; si quiere enterarse de las irregularidades de un estudiante novicio y las charlatanerías sobre ellas, lee los periódicos. La gente que ve los diarios sabe muchísimas cosas sobre Harvard, que el estudiante ocupado nunca oye.

Los lazos sociales más eficaces entre profesores y estudiantes son los que mantienen el método y están basados en intereses profesionales. La mera idea de que sería bueno para ellos vivir más íntimamente unidos que en la clase, tiene pocos resultados. Al fin de cada curso, los estudiantes especiales y los nuevos tienen cada cual un consejero que, si no lo visitan va á buscar á los estudiantes; al otro fin responden los seminarios para investigaciones especiales y conferencias de cada departamento con un carácter más social; pero los estudiantes graduados ya difícilmente pueden reunirse sin algo concreto que oír ó decir: v. g. un discurso familiar escrito por algunos maestros, y seguido de cuestiones y discusiones, que son continuadas en los recreos.

El especialismo en el estudio lleva á maestros y estudiantes á una mayor igualdad: allí donde todos investigan juntos, hay siempre espacio para la autoridad, aunque no para la autocracia. De nadie se espera que conozca más que lo que puede conocer bien, pero esto se halla al servicio de todos. Es uno de los más nobles aspectos de la profesión de enseñar el que sus más altos representantes sean capaces de dar lo mejor de su ciencia á cada novicio que solicita aprender: lo cual hace que esa profesión, tanto en el valor de lo que se da como con el espíritu en que se da, no sea inferior á ninguna.

5. *El espíritu de moralidad y religión.*— Es frecuente asociar estos dos aspectos del pensamiento y de la conducta hasta confundirlos. En una Universidad en que la Ética y la Teología se enseñan como cosas diferentes y unidas en la Filosofía, sus asuntos están distinguidos en teoría y por lo mismo más propiamente unidos en la práctica. El espíritu moral se valúa según el tono vigoroso que da al trabajo; el espíritu religioso en cuanto penetra el mecanismo de la vida con inspiración y entusiasmo. A nadie se le juzga en su moralidad ó su religión por sus doctrinas morales ó teológicas; se tiene por seguro que el hombre que cumple las más altas exigencias del profesor es á la vez moral y religioso, en el más alto sentido de las palabras. Sino que el maestro es juzgado por esas exigencias de su misma profesión; y así es posible elevarlas más de lo que cabrían elevarlas si tuvieran que conformar con el nivel de cualquiera otra vocación. Cuando dos hombres buenos difieren, están impulsados á buscar su base común, la verdad esencial que ambos sostienen, de suerte que pueden «convenir en que no convienen»; así es como la vida universitaria, que es la diferenciación y la especialización, viene impulsando á los hombres hacia los aspectos más amplios y profundos en cada dirección en que el pensamiento encuentra sentido, á una armonía real de la verdad científica, la filosófica y la religiosa. En los intereses religiosos y morales, la Universidad cree que se debe predicar solamente lo que es de desear que se practique; que la religión no debe ser administrada como una profilaxis de los jóvenes;

y que el culto obligatorio para los estudiantes, y no para los maestros, sería sólo una hipocresía pedagógica. Harvard evita los extremos, tanto de no tener ceremonias religiosas, como de hacerlas obligatorias. El profesor F. G. Peabody dice en su libro *La Religión en la Universidad*, que «el sistema voluntario es un doble acto de fe: de fe en el poder de la religión y de fe en los impulsos de los jóvenes. Este sistema supone dos cosas: que la religión, racionalmente presentada, podrá ocupar su lugar en medio de la lucha de los intereses del tiempo, y que los corazones de los jóvenes son naturalmente receptivos y responden á su llamamiento. Y así se contenta con la posición de un departamento dignificado entre los varios de la vida universitaria.»

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA DEL URUGUAY

EN LA EXPOSICIÓN DE CHICAGO (1).

Declarada el 25 de Agosto de 1825 la independencia de la República y creadas las municipalidades, la instrucción primaria quedó á cargo de estas corporaciones hasta 1877, en que José Pedro Varela propuso una Ley de Educación común, centralizando la enseñanza; ley que fué aprobada por la Asamblea Nacional y que rige en la actualidad.

Por esta ley se establece una Dirección general de Instrucción pública con superintendencia sobre todas las demás autoridades escolares de la República, y bajo la dependencia inmediata del Ministerio de Instrucción pública.

Los miembros de la Dirección gozan sueldo y duran en sus funciones mientras su comportamiento no da motivos para ser separados de sus puestos.

La enseñanza es pública ó privada: la primera la costea el Estado y la segunda los particulares.

Para ejercer el profesorado público se necesita tener título de maestro, pero no para dirigir colegios de carácter privado.

La Instrucción pública se divide en tres grados: escuelas primarias, elementales y

(1) Del Informe presentado por la Dirección general de Instrucción pública del Uruguay en la Exposición colombiana de Chicago.

superiores; y las materias que constituyen la enseñanza que en ellas se da, son las siguientes: lecciones objetivas, lectura, escritura, composición, gramática y retórica, geografía, cosmografía é historia; teneduría de libros y cálculo mercantil; derechos y deberes del ciudadano, moral y religión; aritmética y nociones de álgebra y geometría; fisiología é higiene; historia natural, agricultura, dibujo, gimnasia y música vocal. En las escuelas de niñas se enseña además costura, corte y manejo de la máquina de coser. Algunas de estas materias se hallan distribuídas en los programas con arreglo al principio de la enseñanza cíclica ó concéntrica.

La instrucción primaria es obligatoria y gratuita, pero los jefes de familia pueden servirse tanto de la escuela pública como de la privada para la educación de sus hijos.

Cada departamento ó Estado en que se divide la República, cuenta con una comisión de ciudadanos encargados de velar por el cumplimiento de la Ley de Educación común y demás disposiciones emanadas de la autoridad escolar. Los miembros de estas corporaciones desempeñan sus cargos gratuitamente. Cada departamento dispone, además, de un inspector de escuelas á sueldo del Gobierno.

La Ley de Educación común ordena también que se establezcan bibliotecas escolares, se celebren conferencias pedagógicas, se publique un Boletín escolar y se creen escuelas normales; todo lo cual se ha llevado á efecto, cumpliéndose así los propósitos del reformador de la Instrucción pública en el Uruguay, José Pedro Varela, con justicia llamado el Horacio Mann Uruguayo, pues á él se debe el progreso en esta rama de la administración pública; progreso continuado por los funcionarios que le han sucedido en el honroso empleo de Inspector nacional.

El sistema simultáneo que se emplea en las escuelas públicas permite á los maestros enseñar á la vez á numerosos alumnos, pero la cantidad de estos que reciben enseñanza directa no excede de 30, 40, 50 ó 60 por cada profesor, siendo el promedio general para toda la República de 36 educandos por cada maestro.

Los métodos generalmente seguidos son

analíticos ó sintéticos, según los requieran las asignaturas del programa, revistiendo la enseñanza un carácter eminentemente educativo en las clases inferiores, y activo siempre; de modo que el niño piensa y ejecuta á la vez.

En cuanto á los procedimientos, formas y medios de enseñanza, son los aconsejados por la pedagogía moderna, predominando la intuición y el procedimiento oral.

De todo esto resulta que el carácter de la enseñanza que se da en las escuelas públicas del Uruguay, es educativo, racional, apropiado, rigurosamente gradual, y por lo tanto progresivo, íntegro, armónico, vivo, agradable, y sobre todo práctico, á fin de que dicha enseñanza repose sobre bases sólidas.

Finalmente, como la escuela pública es eminentemente popular, á ella asiste lo mismo el pobre que el rico, sin hacer tampoco distinciones de ningún género; de aquí que, al lado de un niño de raza blanca se ve otro de raza africana, con lo cual se inculcan á la infancia ideas de igualdad y democracia.

Desde la promulgación de la Ley de Educación común, se han planteado numerosas reformas, ya mejorando la condición de las casas-escuelas, ya dictando reglas para el mejor servicio de la administración escolar. Además, los programas han sido modificados, se han celebrado tres Congresos pedagógicos, se han fundado dos escuelas normales, una de mujeres y otra de varones, en cuyos establecimientos siguen la carrera del profesorado unos 160 jóvenes. También se han creado un Jardín de la Infancia y una Escuela de Sordo-Mudos.

Existe un Museo y Biblioteca pedagógicos, fundados por el Ministro de Instrucción pública, cuyo establecimiento constituye una exposición permanente, no sólo del material escolar empleado en las escuelas del país, sino que también del que usan las del extranjero, de manera que los maestros pueden aplicar el método gráfico á la enseñanza, y los industriales nacionales y extranjeros, exponer los productos de su fabricación.

No ha sido tampoco descuidado el conocimiento de la multitud de problemas que preocupan en la actualidad á las principa-

les naciones del mundo, de modo que las autoridades escolares enviaron á Europa diversos comisionados especiales para que estudiaran la organización de las escuelas normales, los trabajos manuales, la gimnástica, la música, el modelado, la escritura, etc.

En cuanto á la situación actual de la enseñanza, aunque susceptible de mejoría, es bastante satisfactoria, si se tienen en cuenta el estado de anarquía en que fueron encontradas las escuelas en 1876, las vicisitudes que ha experimentado el país, la escasez de recursos y las muchas reformas que han sido necesarias para despojar al pueblo de viejas preocupaciones, que hoy, felizmente, ya nadie sustenta.

En esto está el secreto de las victorias conseguidas y esto explica el aumento de escuelas, maestros y educandos de escuelas públicas y privadas, en quince años, como lo demuestran los siguientes datos estadísticos:

AÑOS.	ESCUELAS.	MAESTROS.	ALUMNOS.
1876.	412	637	23.641
1881.	688	1 175	42.486
1887.	807	1.540	52.382
1891.	858	1.793	65.621
Aumento en 15 años.	108 %	181 %	177 %

Si relacionamos la población de la República con la escuela (pública y privada), observaremos que los resultados no son menos satisfactorios, como puede verse á continuación.

Núm. de habitantes.	706.524
Id. de alumnos.	65 621
Id. de alumnos por cada 100 habitantes.	9
Id. de escuelas	858
Id. de habitantes por cada escuela.	823
Id. de alumnos por cada escuela.	71
Id. de maestros	1.793
Id. de alumnos por cada maestro.	36

Interesa conocer la formación del personal docente de todas las escuelas (públicas y privadas) del país, que puede condensarse así:

Número total de maestros.	652	} 1.793
Id. id. de maestras.	1.141	
Id. id. de maestros nacionales.	1.136	} 1.793
Id. id. de maestros extranjeros.	657	
Id. id. de maestros laicos.	1.470	} 1.793
Id. id. de maestros pertenecientes á comunidades religiosas.	323	

Por otra parte, el capital escolar, ó sea el valor de las fincas y mobiliario, se eleva

á la suma de \$ 778.010,32; el costo de la enseñanza fué en 1891 de \$ 13,27 por alumno inscrito, y de \$ 18,29 por alumno de asistencia media, empleando el Estado en la causa de la enseñanza primaria la suma de \$ 700.000 anuales, es decir, la novena parte de su presupuesto general de gastos, con tendencia á un necesario y provechoso aumento; pues como decía el ciudadano Garfield, siendo Presidente de los Estados-Unidos de Norte-América, *cuestan menos las escuelas que las revoluciones.*

IMPRESIONES DE UN AMERICANO,

ACERCA DE LA EDUCACIÓN INGLESA
Y LA AMERICANA,

por Mr. Hazlitt A. Cuppy,

del Colegio Franklin, en Indiana (E. U.)

Solicitado para manifestar mis impresiones acerca de nuestro sistema de educación y del inglés, con gusto lo hago, advirtiéndole que no es esta una disertación erudita basada en datos de memorias, anuarios ó estadísticas, sino la sencilla expresión de los pensamientos sugeridos al autor por su propia experiencia, ya como estudiante y maestro en América, ya como estudiante en Oxford. Se me puede perdonar que no hable con más extensión del trabajo hecho en las escuelas y colegios de América, puesto que los métodos que están en boga en este país son, en su mayor parte, conocidos de los lectores de el *Journal* (1). Nuestro sistema de *escuelas gratuitas* es de indudables ventajas. En la última y más modesta de estas escuelas se enseña bastante bien y gratuitamente, por lo menos, los ocho ramos usuales del saber, entre los cuales se incluyen la Historia, Geografía, Fisiología, Gramática y Aritmética.

El maestro, si es moderno en sus métodos, cuando los alumnos (de 9 ó 10 años de edad) pasan de los trabajos orales y empiezan el trabajo personal sobre los libros de texto, en las precedentes ramas, dirige su clase, sustancialmente, de acuerdo con el siguiente método. Primero pide á cualquiera de los alumnos que haga un breve

(1) Alude al *Journal of Education*, de Boston, de donde tomamos este artículo.—(N. de la R.)

resumen de toda ó parte de la lección del día anterior. El alumno se levanta, y con el limitado vocabulario que es capaz de manejar, sin insinuaciones ni ingerencias, dice lo que á él le parece sustancial de aquella lección. Entonces el maestro puede explicar aquellos puntos principales que desea especialmente queden fijos en el espíritu de los alumnos; luego, llama á otro individuo de la clase para decir la propia lección; el maestro puede interrumpir la relación, en cualquier momento, para que otro individuo la siga desde donde la dejara el anterior. Hay que advertir que el alumno, sea por ignorancia, sea por excitación nerviosa, no siempre está dispuesto para ello. Pero esta perplejidad frecuentemente es pasajera y pronto se hace dueño de sí mismo y de sus pensamientos, adquiriendo confianza en sí y seguridad en lo que dice. Nada más interesante que observar los primeros brotes del pensamiento en estos alumnos y sus esfuerzos para ordenar, con las pocas palabras de que pueden disponer, lo que recuerdan de sus lecciones y los pensamientos propios que les sugieren. Este método de enseñar á los muchachos y muchachas á *pensar*, y al mismo tiempo á expresar su pensamiento, es más tarde robustecido por exámenes mensuales, que, se supone, comprenden lo esencial del trabajo del mes. No se tolera decir las cosas *de memoria*; y aun en definiciones y reglas, se exige al alumno que explique, en su lenguaje, lo que quieren decir. Es también importante advertir que, al propio tiempo que los exámenes, se hace una repetición de trozos escogidos de poesía y prosa, todo lo cual tiende á ejercitar el pensamiento y la expresión, así como á acostumar á los alumnos á hablar en público.

Tenemos, pues, en este preámbulo la clave de todo el sistema de nuestra educación occidental, desde la escuela elemental hasta el fin del período universitario. La escuela superior como el departamento preparatorio de nuestros colegios (1), no son

(1) La *High School*, como se verá poco después, equivale en realidad á nuestros Institutos; el *College*, á un centro intermedio entre la 2.^a enseñanza y la de las Escuelas y Facultades especiales, representa algo semejante á las Facultades reunidas de Filosofía y de Ciencias, ó la de Filosofía de las Universidades alemanas.—(N. de la R.)

más que continuación del mismo sistema, elaborada y ampliada según las necesidades. Este período (*course*) comprende generalmente unos cuantos libros de latín, griego ó alemán, prosa latina, Álgebra, parte de la Geometría de Euclides, Historia natural, Geografía física, Literatura inglesa, nociones de la Historia universal, Botánica (elemental), Física (elemental), Composición inglesa y Constitución americana. La enseñanza de este período, que dura cuatro años en las escuelas superiores (reducido generalmente á tres, de nueve meses cada uno, en las preparatorias), está á cargo de un profesorado, que vive usualmente bajo el mismo techo. En este período, lo mismo que en las escuelas elementales, el trabajo literario se lleva con regularidad y se celebran exámenes mensual ó trimestralmente. En muchos Estados las diferentes escuelas comunes dan certificados de graduación, con los cuales se admite á los estudiantes, sin ulterior examen, en la escuela superior; y con los recibidos al salir de estas son admitidos del mismo modo en las instituciones del Estado *Colleges* y frecuentemente también en los Colegios confesionales de igual grado.

El plan del Colegio es amplio, comprendiendo algo de Latín, Griego, Alemán ó Francés, Historia, Ciencias naturales, Bellas Artes, Química, Mecánica, Física, Matemáticas superiores, Astronomía, Lógica, Historia de la Filosofía, Economía política, Filosofía mental y moral. Hay, por nuestro sistema de estudios electivos, facilidades para que el estudiante haga un trabajo superior en el ramo especial que escoja. Cuatro años de trabajo (de nueve meses cada uno) se necesitan para tomar cualquier grado, para cuya época el estudiante viene á tener 23 años. Entonces entra en la Universidad, para seguir los estudios especiales de su profesión, cualesquiera que sean. Leyes, Teología Medicina, etc., requieren generalmente tres años.

Hay, naturalmente, un gradual desenvolvimiento de los métodos de enseñanza. En ningún período es catequístico; pero de la práctica oral en sus primeros trabajos, pronto pasan los alumnos al *método de laboratorio*. Por ejemplo: cierto número de estudiantes de Historia escoge un deter-

minado período; las distintas divisiones de éste se asignan á cada uno de ellos, respectivamente; el profesor indica las autoridades que se deben tener en cuenta; el estudiante trabaja cuidadosamente sobre el asunto y da el resultado á sus compañeros, los cuales, habiendo leído también acerca de los mismos puntos están, preparados, tanto para criticar, como para tomar notas. El estudiante es el que hace el trabajo; el profesor, simplemente, dirige y sugiere alguna idea. Este sistema, que obliga al estudiante á hacer investigaciones personales, se extiende á todos los departamentos; y el gran número de tesis, escritos, discursos, etc., que se le exigen, hace que aquel se queje y refunfuñe de manera bien perceptible. Pero no cabe discusión en cuanto á las ventajas del sistema sobre el tutelar y de lecciones. La cultura social es cosa secundaria, no un fin del trabajo de nuestro Colegio.

Sería incapaz de trazar en cuanto á Inglaterra ningún sistema gradual desde la primera enseñanza hasta el fin de la carrera Universitaria. Excepción hecha de las escuelas públicas (1) de largo tiempo establecidas, no encuentro más que un verdadero caos. En Birmingham y en algunas escuelas de la City (Londres), se están haciendo ensayos de que resulta un gran progreso, y empieza á observarse como si cierta línea sistemática de trabajo fuese haciéndose general por todo el país. En las escuelas públicas inglesas parece que el pensamiento fundamental no es más que el de preparar á mis alumnos para los exámenes de Oxford y Cambridge; por lo cual se pone á los muchachos desde el principio á estudiar Griego, Latín y Matemáticas, y se les obliga á machacar en estas tres materias durante todo el período de dichas escuelas. Tal vez llegan á adquirir algunas ligeras nociones de francés, y quizá un poco de alemán; pero como estas lenguas no se exigen en los exámenes de la Universidad, generalmente no las aprenden; así resulta que, entre todos los hombres con quienes he tropezado en Oxford, procedentes de Eton, Winchester

(1) *Public Schools* se llama en Inglaterra, no á las escuelas primarias, á los grandes centros de la segunda enseñanza. (Eton, Harrow, Rugby, Westminster, etc.)—*(N. de la R.)*

y otras escuelas públicas, he encontrado muy pocos que supieran algo de Botánica, de Fisiología y de todas aquellas materias comprendidas en los cursos de nuestras escuelas elementales y superiores.

Estaba paseando un día por el campo con un joven que hacía un mes que había tomado su grado de honor (1.) Inocentemente le pregunté qué especie de planta era la de los setos que nos rodeaban. Rompió una ramita y después de examinarla largo tiempo con una mirada crítica y un si es no es burlona, me contestó que no tenía seguridad, pero que le parecía espino. ¡Qué salida! Dudaba, cuando la primera cosa sobre que debían haberse abierto sus ojos era sobre los célebres espinos de su propio país. Hallé á los jóvenes de Oxford igualmente ignorantes con respecto á los pájaros que cantaban á su alrededor. Les concedemos que pueden citar griego y latín y traducir hábilmente versos en este último idioma; pero es discutible que la educación consista sólo en saber lenguas muertas.

En Oxford, lo mismo el primero que el segundo ciclo de estudios, están basados sobre la propia triada: griego, latín y Matemáticas. Después del segundo el estudiante puede especializar y, si aspira á los honores, tomar alguna de las siete «escuelas» que conducen á estos: Humanidades (*Lit. Hum*); Matemáticas, Jurisprudencia, Historia moderna, Teología, Lenguas orientales, Ciencias naturales.

Toma su grado de Bachiller en Artes después de cuatro años (el escolar comprende veinticuatro semanas), y entra en un mundo práctico, de realidades, de las que conoce muy poco. Pocos graduandos, á juzgar por mi experiencia, tienen ni el más oscuro concepto de la Botánica, la Geología, la Fisiología, la Física ó la Astronomía; ni aun saben gran cosa de Historia, no obstante tener Oxford algunos de los más famosos historiadores del mundo.

¿No es ya tiempo de que los ingleses reconozcan que las Ciencias, la Historia y las lenguas modernas son de igual ó mayor importancia que el Griego y el Latín? Si se instituyera un curso mixto moderno, junto

(1) En Inglaterra se distingue entre el simple examen para la aprobación y el examen de honor (*honour*); los que aspiran á este último hacen ejercicios más severos.—*(N. de la R.)*

con los clásicos en las escuelas públicas, no oiríamos á los estudiantes de Eton decir á cada paso: «Nosotros consideramos, siempre, cada lección como una pesadez.» La idea de que la preponderancia del Griego y del Latín sirve al hombre para cualquiera de las vocaciones usuales de la vida, es absurda; y así me lo ha confirmado una conversación sostenida con un profesor de Oxford, en la que me decía que «de poco ó nada le habían servido sus estudios en la escuela pública, ni en la Universidad, para la especialidad á que después se dedicó»; y sin embargo, y esto es muy curioso, añadía que «consideraba excelente el estudio de tantos clásicos, porque da disciplina al espíritu.» Pero si el Griego y el Latín son buenos para esa *disciplina*, también lo son la Ciencia y la Historia. Hemos ido muy lejos con la «disciplina» y los «estudios disciplinarios»: no hay que extrañar, pues, que esta palabra haya llegado á ser repulsiva al estudiante enérgico; no puede hacerse de ella un fin, sino un auxiliar. Lo que nosotros, como estudiantes, necesitamos es «aptitud para pensar extensiva é intensivamente verdaderos ideales.» El progreso y el carácter están fundados en una educación amplia y liberal que no conoce limitaciones. Contra la tendencia, cada vez mayor, á especializar antes de que tengamos propio fundamento, para que nos preguntemos si es llegado el momento de detenernos, nos parece perfectamente lógico argüir que, según esto, un hombre podría comprender mejor las relaciones de unos objetos con otros si sus sentidos estuvieran parcialmente desenvueltos, excepto, v. g., el de la vista. Concedemos que la vista puede ser más perspicaz (sabemos cuán delicados llegan á ser el tacto y el oído en los ciegos); pero así como ningún conocimiento perfecto ni exacto cabe sacar del uso de aquel sentido sólo, así tampoco el conocimiento completo de objeto alguno puede formarse sin ciertas ideas intelectuales de todos los otros objetos que tengan más ó menos relación con él. Por eso el hombre que especializa en una determinada rama de la ciencia, antes de tener una base de conocimientos generales, lo que llamamos una *educación liberal*, no puede por menos de ver sus teorías zozobrar y sus trabajos trastornarse. En cam-

bio, el que marcha por el mismo camino, pero con mayor familiaridad con los senderos, y que tiene por su mayor instrucción la facultad de ver el objeto en sus ulteriores relaciones, progresará, derribando las teorías de sus predecesores.

Sostenemos por lo tanto que la especialización, antes de tener, por lo menos, rudimentos acerca de los objetos con que diariamente se tropieza, hace al hombre limitado. Es muy conveniente para este proponerse una línea particular de trabajo. Es una verdad muy frecuente que los hombres se entregan á fantasías que consideran como los resortes fundamentales del mundo, sin los cuales la vasta maquinaria del Universo no se movería. Pero si un hombre no ha aprendido á conocer todos los aspectos de todos los objetos que maneja y á ver sus principales conexiones con todos los otros, el sitio que le corresponde está entre los que *tienen que aprender todavía*. Quizás se arguya que tal sistema destruye el incentivo y el entusiasmo; pero ¿no es el entusiasmo un resultado natural de una concepción amplia y detallada de un gran objeto?

Una palabra más en cuanto á nuestras escuelas. No conozco (y he visitado colegios en unos doce ó quince Estados) una sola institución, de alguna respetabilidad, en la que se pueda matricular á un estudiante con sólo un examen como el que le serviría para entrar en el primer año de Oxford. Ya he dicho que trabajamos, antes de obtener grado alguno, treinta y seis meses. He preguntado á muchos estudiantes de Oxford cuándo estudiaban: porque entre *lunch*, bote, *tennis*, *foot-ball*, otras diversiones y compromisos sociales, no he podido encontrar cómo se arreglaban para hacer mucho en sus estudios é investigaciones personales. Y me contestaban que, realmente, desde que entraban en la Universidad, tenían muy poco tiempo para estudiar. El que haya trabajado bien en su escuela secundaria y sea hombre muy inteligente, puede salir adelante con poco estudio. Debo hacer excepción de los que trabajan por amor al trabajo: los becarios (1) de Oxford.

(1) *Scholars*, los que han ganado una pensión de estudios (*scholarship*).—(N de la R.)

El profesor Bryce (1) dice: «La actividad es la tradición de los colegios americanos, especialmente de los que están lejos de la influencia de disipación y de las exigencias sociales de las ciudades populosas. Aun sus grandes Universidades, nunca han sido, como las inglesas lo eran notoriamente en el siglo pasado, y aun en gran modo lo son todavía, sitios, principalmente, para pasar tres ó cuatro años agradables, y sólo por accidente centros de instrucción. Con algunos inconvenientes, el carácter de los seminarios americanos tiene dos méritos notables. Es el uno, el evitar aquella separación, que tan grande se ha hecho en Oxford y Cambridge, entre los estudiantes que no aspiran más que á ser aprobados, á pasar (*pass o poll men*) y los que pretenden honores (*honour men*). Allí, todo estudiante supone que va al colegio para aprender algo. En todos los países, hasta en Suiza y en Escocia, hay un tanto por ciento de perezosos en los centros de estudio; pero la pereza del estudiante americano es debida á algo de su propio carácter ó circunstancias, y no descansa, como en el caso del *poll man* inglés, en la teoría, probablemente compartida por sus padres, de que entra en la Universidad con objeto de divertirse y adquirir relaciones útiles en sociedad. Es otro mérito, el de que la ley del conocimiento y de la verdad, entre los mejores espíritus, no se vulgariza haciéndola esclava de la competencia y de la pasión por obtener éxitos rápidos y ruidosos.» Podía haber añadido que en nuestras instituciones el estudiante hace por sí la mayor parte del trabajo, mientras que en las inglesas lo hacen los *tutors* y los profesores (2).

Por lo precedente, puede el lector comprender por qué creemos que las instituciones americanas son más á propósito para hacer hombres prácticos. No tenemos el aparato de Oxford ó Cambridge, pero hacemos todo lo que podemos, que es pre-

cisamente lo que no hace el promedio de los estudiantes de Oxford. Y, á pesar de todo esto, reconocemos que nuestro sistema de educación es imperfecto y que nuestros primeros pensadores están propagando todo aquello que significa progreso; podemos, en verdad, proclamar que el progreso, así como la actividad, es la «tradición de las escuelas americanas», puesto que no estamos ligados por otras antiguas tradiciones.

Hace algunas semanas, el reputado autor, Gen. Lew Wallace, hacía notar en mi presencia, que la exposición hecha por el Emperador de Alemania, diciendo que hay demasiados hombres educados en su país, y que lo que necesita no es eso, sino soldados, era la más elocuente expresión del siglo; y sin embargo, tal vez hay algún fundamento para que el Emperador haya hecho tan radical manifestación, no ciertamente porque haya muchos hombres *verdaderamente educados*, pero sí porque hay mucha gente que se tiene por educada.

Recuerdo haber encontrado, en un viaje por el SO. de Inglaterra, á un joven de 19 años que me dijo con mucho orgullo que había concluido con honores todo el período de enseñanza en su ciudad nativa, habiendo completado siete cursos. Siguiendo nuestra conversación, me preguntó si había estado yo en París, y cuando le respondí que sí, me dijo: «me gustaría ir también;» entonces quiso saber en qué parte de Inglaterra estaba París, y cuando le contesté que estaba en Francia, replicó: «está bajo la dependencia del Gobierno de S. M. ¿verdad?» Y cuando le expliqué que el pueblo francés tenía un Gobierno suyo, propio, y que París era á Francia lo que Londres á Inglaterra, concluyó: «no estaba seguro de si los franceses están sometidos á nuestro Gobierno; sabía, sí, que lo están los alemanes» (1).

El autor de *Ben Hur* me decía que un día proponía al general Grant esta cuestión: por qué no salían más artistas y literatos de West Point (2). Los alumnos de esta escuela tienen toda clase de facili-

(1) Profesor en la Universidad de Cambridge, actualmente Ministro en el Gabinete Gladstone y de cuyo reputado libro *La República Americana (The American Commonwealth)* ha dado el Sr. Azcárate un extenso resumen en el BOLETÍN.—(N. de la R.)

(2) En Inglaterra, *professors*, se llama sólo á los de las Universidades; *tutors*, á los que en los colegios dirigen los estudios de los alumnos de aquellas que á la vez pertenecen á estos.—(N. de la R.)

(1) Algo excesiva parece la ignorancia de un muchacho de 18 años que ha hecho siete cursos (y con honores) de estudios superiores en Inglaterra.—(N. de la R.)

(2) La Escuela Militar Federal de la República.—(N. de la R.)

dades y ocasiones para desenvolver talentos, así literarios como artísticos, ya mientras estudian, ya especialmente después que salen y tienen una posición en el ejército. ¿Por qué apenas se da caso de un artista que salga de esa famosa escuela? El general dijo: «¡Hem! no sé;» y pasó adelante sin más comentario. «La razón es evidente, dijo Mr. Wallace: no puede haber cuestión en que algunos jóvenes tienen dotes naturales, y aun algunos, sin duda, habilidad excepcional y hasta genio. Debemos, pues, buscar la causa en defectos de nuestro sistema de educación. Yo creo que nuestro sistema tiende casi inevitablemente, á suprimir toda originalidad y genio, á hacer máquinas de los hombres; y que el sistema de nuestras escuelas y Universidades perjudica á mayor número de hombres del que prepara para la vida práctica.»

Bien significativas son estas observaciones, procediendo como proceden del escritor vivo quizá más popular en este género. No somos tan pesimistas; creemos, sin embargo, que con frecuencia durante los períodos del Colegio y de la Universidad se sobrecargan ó agostan los gérmenes del genio.

Pero, si todo esto se dice de nuestro sistema, con más motivo se podrá aplicar á las Universidades inglesas, que son tan lentas para sustituir con prácticas modernas las anticuadas que siguen.

Manteniéndose estas causas, como se mantienen, tiene que subsistir un error radical en la manera de educar á los jóvenes del día.

El profesor Bryce dice que «cuando se pregunta á los profesores americanos por qué envían sus alumnos á las Universidades alemanas exclusivamente, considerando que en Inglaterra tendrían la ventaja de una vida social más interesante y viendo cómo Inglaterra trata problemas, semejantes en muchos respectos á los propios suyos, contestan que lo hacen porque en las Universidades inglesas no sirven para más estudiantes que para los que desean tomar uno de los cursos usuales que conducen á los grados; y así se ocupan tanto en preparar á los muchachos para los exámenes, que no pueden dar, salvo en dos ó tres ramas, una enseñanza algo adelantada.»

No cabe duda de que si Oxford y Cambridge ofrecieran las ventajas de Leipzig y Berlín, la afluencia de estudiantes americanos á las dos primeras pronto sería considerable. Creemos interpretar los deseos de los estudiantes ingleses y americanos abogando porque aquellas dos grandes Universidades den más extensión á sus estudios de Teología, Historia y Medicina, v. g. otros tres años, y se conviertan desde el punto de vista americano, en verdaderas Universidades, en el mejor y más amplio sentido, dejando de ser una colección de colegios; ese día enviaremos una numerosa hueste de este lado del Atlántico. ¿Y por qué no? cuando somos, por los lazos del corazón un solo pueblo y trabajamos igualmente por el engrandecimiento y el progreso del género humano.»

ENCICLOPEDIA.

ORTOGRAFÍA GEOGRÁFICA,

por el Prof. D. Rafael Torres Campos,

De la Escuela Normal Central de Maestras.

Para trabajos de carácter internacional, como el mapa á 1 por 1.000.000, para consultar con el debido fruto libros y publicaciones hechas en idiomas extranjeros, y aun para las relaciones diarias de la vida, un sistema uniforme de trascripción de nombres geográficos se impone.

La trascripción arbitraria es causa de que se desnaturalicen infinidad de palabras, que toman una estructura extraña, y produce confusión extraordinaria en los estudios geográficos, en que hay necesidad de manejar millares de nombres provenientes de gran número de idiomas diversos.

En este punto, como en el de la hora universal, hay que abandonar las soluciones radicales—que de plano resolverían las dificultades presentes creando otras mayores, por la crisis y la perturbación consiguiente al abandono completo del sistema seguido hasta nuestros días,—para emprender otros nuevos, sin dar á los hechos presentes y al uso ó la práctica de muchos siglos el valor y la eficacia que les corresponden para influir en los acuerdos que para el porvenir se adopten. Inútil es pensar, por tanto, en la solución del lenguaje universal.

En el Congreso de Amberes, Silbermann proponía la creación de una nueva nomenclatura geográfica según los principios de la química. Habría que arrojar en un momento todo el bagaje de los conocimientos adquiridos y comenzar á estudiar Geografía nuevamente, de seguirse tal temperamento. Tampoco la idea del alfabeto único, que podría ser el latino ó tener la base del italiano ó del latino, según lo propuesto en el Congreso de 1875, ha parecido de posible planteamiento; y la cuestión se mantiene en el terreno de las soluciones intermedias, tendiendo á dar más y más condiciones para el comercio científico y á evitar anomalías, alteraciones y corrupción de nombres, sin hacer tabla rasa con la literatura geográfica, que constituye nuestro patrimonio científico.

Es opinión muy generalizada, que consignó el Congreso de Berna, que para los nombres geográficos de los países que tengan escritura de caracteres latinos, se emplee su peculiar ortografía en las cartas, con todos los detalles y particularidades en sus letras. Así lo propuso el Sr. Coello en el Congreso de París y lo tiene adoptado la Sociedad Geográfica de Madrid hace más de quince años.

Será, pues, preciso en adelante, para amoldarse á este sistema, llevar á los manuales é introducir en la enseñanza nombres extranjeros, estudiando la Geografía de cada país en su propio idioma, para evitar que nombres familiares se desconozcan al designarlos como suenan.

Así, en lugar de múltiples nombres para cada localidad ó población, existirá uno solo, el verdadero. Al lado de éste debe figurar su transcripción fonética según el espíritu de la propia lengua y aun su traducción, si la tuviera.

En cuanto á las palabras pertenecientes á países de escritura extraña ó que no empleen dicho alfabeto, hay que buscar su origen para averiguar la pronunciación, evitando las transcripciones hechas por viajeros, comerciantes ó escritores que empleen idiomas cuyos signos no tengan el mismo valor que en el idioma propio, como sucede respecto al español con el holandés y, sobre todo, con el inglés, porque entonces la igualdad de la escritura desnaturaliza la pronunciación y es causa de gran

número de errores y confusiones en la fonética geográfica. Jartun, Janato, cuya primera letra tiene el sonido *j*, escritos con *Kh* para traducir la *ch* alemana, que corresponde á la *j* española, se pronuncian equivocadamente con sonido de *K* muchas veces.

Los nombres de países que no empleen el alfabeto latino se figurarán como suenan ateniéndose á la fonética.

Pero como muchas veces los propios signos no bastan, hay que completar los generalmente usados, procurar aumentar los recursos del alfabeto con letras auxiliares, supliendo las vocales ó consonantes de que carecen, único modo de que no se incurra en perturbadoras traducciones como muchas de las que en las obras de nuestros primeros hablitas á cada paso se hallan.

La Sociedad Geográfica de Madrid en 1876, en virtud de importantes trabajos de Fernández Guerra y Coello, Inglaterra en 1885, Francia en 1886 y Alemania en 1888, adoptaron esta solución (1).

Ofrecen la ventaja la transcripción á la española ó á la italiana de que son las vocales admitidas claras y precisas y no cambian nunca. Se comprende, por esto, que la So-

(1) Con el expresado objeto de traducir sonidos que no tienen propio signo en castellano pueden emplearse con ventaja en la impresión y en los mapas subrayadas las vocales *e* y *u* y las consonantes *h*, *ll*, *v*, *x*, *y*, *z*.

A la vocal *e*, en estas condiciones, se le da el sonido obscuro de la *e* muda francesa ó de su diptongo *eu*, el *œ* alemán y sus similares en otras lenguas.

La *u* puede sustituir á la *u* francesa, á la *ü* alemana y sus equivalentes en otras escrituras.

La consonante *h* se pronunciará siempre aspirada, como se usa frecuentemente en Andalucía, para equivaler á la *h* aspirada inglesa, alemana, etc.

La *x* puede hacer oficio de *ch* y *j* francesas, *sh* inglesa y alemana y sus análogas en otros idiomas, así como de *x* y de *j* en los dialectos catalán y gallego, pronunciándola como la palabra *Xuan* en Galicia y Asturias, ó los nombres *Guixols* y *Pujalt* en Cataluña.

La *v* como su semejante francesa.

La *y* siempre se usará como consonante al principio, medio y fin de dicción, para expresar los sonidos de la *g* francesa, de alguna árabe, como en la palabra *Yébel*, montaña, y la *g* catalana en el nombre *Sitges*.

La *ll* debe pronunciarse como doble *l*.

La *z* indicará el sonido de la *z* francesa y alemana, *ts* alemana y otras parecidas.

Véase el BOLETÍN de la Sociedad Geográfica de Madrid, tomo 1, pág. 98, y el notable estudio de D. Martín Ferreiro, *Unificación de la nomenclatura geográfica*, publicado en la *Revista General de Marina*, tomo xxix, páginas 506 y 624.

ciudad Geográfica de Londres haya establecido la pronunciación de las vocales según la lengua italiana, que publicistas ingleses, y aun franceses, apliquen para las vocales de los nombres geográficos nuestra ortografía, y alguna vez el uso de los acentos con el mismo oficio que hacen en español. No es pequeña la ventaja de reglas fijas de acentuación y la existencia de signos ortográficos que marquen la sílaba sobre la cual debe cargarse el acento, sistema que evita dudas en la pronunciación, establecido sólo en nuestro idioma. Había en favor de España el motivo atendible de haber tomado nuestro país iniciativa en resolver el asunto de modo conforme á lo que después han hecho Inglaterra (1885), Francia (1886) y Alemania (1888). Pero las cuestiones técnicas tienen siempre un aspecto nacional y político que complica y dificulta su más conveniente solución.

La aceptación de la transcripción á la española implicaba un homenaje que no había de concederse á país que á los ojos de todos no ocupara en el cuadro de los pueblos civilizados una de las primeras jerarquías; y al nuestro corresponde, por desgracia, en múltiples respectos, lugar muy modesto.

En el discurso sobre este tema del Presidente de las Sociedades geográficas de España, que fué fundamental y completo, á pesar del escaso tiempo á los oradores concedido, propuso la publicación, no sólo de un resumen de las reglas de pronunciación en los diferentes idiomas, sino que cada país hiciese un vocabulario oficial de nombres, indicando la pronunciación según la escritura de Alemania, Francia é Italia, para fijar bien las ideas. Hizo vez, asimismo, la necesidad de traducir todos los nombres geográficos generales, para evitar errores frecuentes, como los que se cometen empleando como nombre propio un apelativo y repitiendo aquel (Yang-tse-Kiang Amu-Daria), y cambiando en las descripciones el carácter de las comarcas por el distinto significado de un vocablo, montes por ejemplo. Como montes significa en España, no sólo montañas, sino bosques, un geógrafo extranjero que no conocía esta doble acepción, tomando en la primera los de Torozos ha cruzado de aquellos la uniforme provincia de Valladolid.

Una idea muy digna de tenerse en cuenta emitió un delegado de Francia: que los Congresos internacionales de Geografía se ocupen en examinar, y adoptar sin apelación ó en última instancia, los nombres nuevos ó modificados de las regiones ó países explorados nuevamente.

Tienen estos trabajos mayor trascendencia para las personas consagradas á la Geografía que las conferencias sobre los últimos viajes y trabajos que constan en los libros en manos de todos.

Cuando se reúne tan considerable número de geógrafos y tan eminentes como los que había en Paris en 1889 ó en Berna en 1891, es doloroso que no resulten acuerdos y soluciones que sirvan para impulsar notablemente los estudios. A ellos se ha opuesto la inclusión en el programa de conferencias de vulgarización sobre asuntos conocidos como el transahariano, la expedición Ugo Ferrandi ó la del Príncipe de Orleans en Asia.

Ofreció novedad é interés una exposición de M. A. de Claparède, vicepresidente de la Sociedad de Geografía de Ginebra sobre *La Limnaea*, un jardín botánico en Bourg-Saint-Pierre (Valais) á la altitud de 1.693 m. Responde tal creación á verdaderas necesidades científicas. Dada la insuficiencia de los herbarios para el estudio de la fisiología vegetal, sólo mediante observaciones en jardines á altitudes considerables, como el citado, se podrán conocer los fenómenos de la vegetación de las regiones altas del globo. No sin motivo recomendó el Congreso el establecimiento alpino á la atención de los hombres de ciencia.

EL CONCEPTO DEL DERECHO CONSTITUCIONAL,

por D. Adolfo Posada,

Prof. de Derecho político en la Universidad de Oviedo.

(Conclusión) (1).

VI.

En los Estados donde impera el régimen de las Constituciones escritas, parece como que no hay problema posible. El Derecho constitucional es... la Constitución y, todo

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

lo más, ciertas leyes de carácter análogo. Así lo entienden la mayoría de las gentes, por no decir la mayoría de los autores. Pero ya veremos cuán incómodo es semejante concepto.

En Inglaterra, donde, aun cuando hay Derecho escrito constitucional, no hay un Código político (1), el problema se plantea con más amplitud y libertad. Como que cabe empezar preguntando por lo que es la misma Constitución, cuál es su esfera, qué leyes la forman, sobre qué objeto u objetos recae.

Ahora bien, para caminar con paso firme en tan intrincado laberinto, podemos tomar un guía reputado como ducho y conocedor de todos los resortes y secretos de tan difícil Derecho constitucional. Aludo á Dicey, quien en su hermoso libro *Introducción al estudio del Derecho de la Constitución* (2), se propone precisamente idéntico problema, procurando en el capítulo preliminar determinar la verdadera naturaleza del Derecho constitucional. Prescindiremos de las interesantes consideraciones que el autor hace respecto del criterio con que hoy se juzgan las bondades relativas de la Constitución inglesa, tan diferente de aquel con que los Burke (3) y los Hallam (4) las juzgaban en tiempos no muy lejanos, y prescindiremos también, por ahora, de señalar la dificultad con que el comentarista y expositor de la Constitución inglesa tropieza, para fijarnos sólo en este punto concreto: ¿qué es, en Inglaterra, propiamente, el Derecho constitucional?

Por de pronto, según el desarrollo total del libro de Dicey, que como *Introducción* determina el objeto de su ciencia, y según el contenido que suelen abarcar los libros de los más distinguidos comentaristas, el Derecho constitucional se refiere en principio al ejercicio de la soberanía por el Parlamento, entendiéndose por éste ordinariamente las dos Cámaras y el Rey, bajo el imperio directo de la opinión pública, que tiene, según ha demostrado Burgess plenamente, su órgano propio, para los

casos extraordinarios relativos á la formación ó transformación expresa del mismo Derecho constitucional en la Cámara de los Comunes (1). Abarca además, según puede inferirse de lo que Dicey escribe, todo el conjunto de condiciones que hacen posible, ó efectivo, el imperio de la ley ó del Derecho: por donde se ve la estrecha é íntima relación que en otro lugar señalamos entre el Derecho constitucional y el *Rechtstaat* de los teóricos alemanes.

Este supuesto del Derecho constitucional tiene que comprender como función propia de su actividad: a) de un modo directo, primero, la organización del Estado, como Estado nacional (vida interior y exterior del Parlamento, relaciones de las Cámaras, Gabinete, prerrogativas reales, tribunales, etc.); y segundo, la acción constante de la opinión pública con los medios y procedimientos ideados para ejercer su influjo (reuniones, partidos políticos, prensa, propaganda, elecciones etc., etc.); y b) de un modo indirecto, el espíritu general de la acción individual y colectiva en el gobierno del Estado, mediante el pleno ejercicio de los derechos todos, bajo el imperio constante de las leyes ó del derecho.

Esto, en cuanto al contenido. Falta lo que pudiéramos llamar la forma: ó lo que es igual, falta determinar ó interpretar cuáles son en la práctica las que deben reputarse como disposiciones jurídicas relativas á ese mismo contenido.

Aquí es en donde se presentan las mayores dificultades en la Constitución inglesa: dificultades, por lo demás, que no faltan en las otras constituciones y que sólo pueden salvarse con una exacta determinación del concepto que buscamos.

Tocante á la referida Constitución, empecemos por encontrarnos con que varía la definición de su carácter y límites según el criterio y propósito científicos con que se la estudia. Así dice oportunamente Dicey (2) que entre los guías á que puede acudir para orientarse en el Derecho constitucional inglés, á falta de la guía natural de los

(1) V. Burgess. *Obra citada*, t. 1. Se trata este punto más adelante.

(2) *Introduction to the study of the Law of the Constitution* por A. V. Dicey (tercera edición, 1889). Cap. de *Introducción*.

(3) *Works* (edición 1892), pág. 114.

(4) *Middle Ages*, pág. 267.

(1) Se explicará esto más tarde. Burgess considera la Cámara de los Comunes como el asiento, por decirlo así, del Estado, á diferencia del Gobierno. (Comunes, Lores y el Rey.)

(2) *Obra citada*, pág. 6.

textos, hay una diferencia bastante radical según que se trata de juristas como Blackstone (1), de historiadores como Hallam, Freeman ó Stubbs (2) y de teóricos de la política como Hearne ó Bagehot (3). A fiarse de los primeros, el Derecho constitucional inglés hállase perfectamente contenido en las leyes y fórmulas tradicionales, no derogadas estas de un modo explícito, pero muchas de ellas, como afirma Dicey *unrealitics* (sin realidad práctica). Blackstone, en sus *Comentarios*, trata al rey actual como si poseyera y ejerciera los mismos poderes y funciones que tenía Guillermo el Conquistador. Así, el rey nombra los ministros, hace las leyes, la guerra, la paz, administra justicia, disuelve los Parlamentos, tiene el veto, etc., etc.; prerrogativas, todas estas, aparentes hoy. Los historiadores, por su parte, no concretan ni formulan ó definen el organismo actual de la Constitución; dan una importancia casi exclusiva al aspecto evolutivo, desdeñando el Derecho vigente. Con estos historiadores se asiste á la producción de la Constitución, pero no se contempla cómo actúa en los momentos presentes. Por fin, Hearne y Bagehot prescinden del aspecto jurídico para fijarse sólo en el político, determinando el juego constante de las *fuerzas* que constituyen el Estado, no bajo el principio fundamental que supone la sujeción á una norma expresa ó tácita, sino en la libre combinación de las tendencias y aspiraciones públicas.

Ahora bien; á pesar de lo diferente y opuesto de estos criterios, completándolos y compenetrando sus diferentes resultados, se puede encontrar una verdadera orientación. Es lo que hace á su modo Dicey. No desdeña este autor el desarrollo histórico de la Constitución. Obedeciendo á una necesidad imperiosa en la Constitución inglesa, necesidad sentida hoy en todas las investigaciones positivas, tiene en cuenta la evolución de las instituciones para definir su forma actual. Y al fijar ésta, recogiendo la enseñanza de los juristas y de los políticos, llega á la conclusión siguiente: en la Constitución inglesa, hay un elemento *le-*

gal y un elemento *convencional* (político). El elemento legal está constituido por una serie de *rules*, escritas ó no, y contenidas, bien en los Estatutos, bien en el *Common Law* (1). Son estas leyes en sentido estricto, porque encuentran su sanción ante los tribunales. Para Dicey, hé ahí el *Derecho constitucional en sentido estricto*. El *convencional* está constituido por usos, prácticas, costumbres, los cuales, si bien es verdad que regulan en parte la conducta de los diferentes miembros del Gobierno, no son en realidad leyes, porque no pueden recabar una sanción ante los tribunales: por ejemplo, la necesidad en que el Rey se encuentra de cambiar el Ministerio que no cuenta con la confianza de las Cámaras.

VII.

Tiene, sin duda, mucha importancia esta manera de fijar la esfera del Derecho constitucional inglés, y es aprovechable el criterio para aplicarlo á los demás países; pero pueden dirigirse algunas observaciones. Resulta, según Dicey, una oposición, ó meramente distinción, de lo jurídico y de lo político, inexacta, tan inexacta como lo es el supuesto de que se parte y según el cual lo característico de lo jurídico está en la sanción de los tribunales. Todo lo político es jurídico, y en la Constitución todo tiene que ser, en un aspecto, jurídico. Lo que hay es que el Derecho constitucional inglés, como todos los demás, tiene un elemento *más fijo* y determinado, con los caracteres distintivos de Derecho positivo (escrito ó no), y un elemento *más movible*, aquel que Holtendorff (2) conceptúa como el propio campo de la política, por ser la esfera libre y permisiva de la acción en el Estado. Este último elemento no tiene siempre los caracteres externos que se reputan como distintivos del Derecho positivo, pero es Derecho al fin, porque á la conducta libre de los representantes del Estado se refiere.

La explicación de cómo revisten ciertas reglas de la vida política la forma de me-

(1) Dicey. *Obra citada*, pág. 7.

(2) *Ibidem*, pág. 11.

(3) *Obra citada* de Dicey, pág. 19.

(1) Más adelante se tratará de fijar y clasificar la fuente de este Derecho. Seguiremos entonces el criterio de Boutmy, hoy muy admitido y recomendado.

(2) *Obra citada*, lib. 1, y 11.

ras convenciones, usos, prácticas y costumbres contra ley, consentidas por todos, está en la manera con que se procedió y se procede á formar y transformar el Derecho constitucional. Tiene en su campo una importancia excepcional, como veremos, la ficción, como la tuvo en el Derecho privado romano, y por razones análogas; por ejemplo, no querer romper de frente con las leyes y con las ideas tradicionales, y menos aún con los *prejuicios legales* (1).

Interpretada en la forma que acaba de hacerse la doctrina de Dicey, el resultado útil que para nuestro objeto podemos recoger, es el de que el Derecho constitucional inglés, se halla contenido en leyes, costumbres, usos y prácticas, y que por tanto tiene una amplísima esfera de acción desde el punto de vista exterior, formal y positivo.

VIII.

Y vamos ya á considerar las Constituciones escritas.

Un Estado que tiene su Derecho constitucional definido y ordenado expresamente en una ley ó código, ó en varias leyes declaradas constitucionales, ¿puede considerarse que ha conseguido diferenciarlo y limitarlo de un modo que no ofrezca duda? Ó en otros términos: la Constitución escrita ¿implica un trabajo de selección ó de diferenciación, por virtud del cual se ha logrado llegar á separar adecuada y completamente la ley constitucional de la ley ordinaria? ¿No hay, por tanto, más derecho constitucional que el de la Constitución?

No deja de tener partidarios la respuesta afirmativa de estas cuestiones. Es el sentido más corriente entre los políticos que viven de las impresiones inmediatas y bajo los prejuicios del momento.

¿Pero es que entonces el Derecho constitucional depende de la voluntad del legislador? Porque, según eso, lo que en Francia no es Derecho constitucional, puede serlo en España: por ejemplo, la declaración de derechos, no contenida hoy en las Leyes constitucionales francesas de 1875. Por otra parte, nada ha variado tanto como la extensión de las Constituciones y

el criterio de lo que es constitucional. Por ejemplo, en América, la Constitución de Virginia de 1776 tiene cuatro páginas en 4.º; tuvo la de 1830 siete; la de 1850, diez y ocho, y la vigente de 1870 veintidos. La Constitución de New-Hampshire de 1776 contaba unas seiscientas palabras. La del Misurí de 1875 tiene actualmente veintiseis mil (1). La Constitución para España de 1808 tenía 145 artículos, llegaba la de 1812 á 384, sólo tenía 50 el Estatuto Real, 74 con 2 adicionales la Constitución de 1837 y 80 la de 1845. La Constitución *non nata* de 1856 tenía 92 y un artículo transitorio; la de 1869, 112 y 2 disposiciones transitorias, y por fin la vigente de 1876, 89 artículos, más uno transitorio también.

Además, hay Constituciones que nada dicen respecto del carácter constitucional ó no de las leyes. La española de 1876 guarda en esto un silencio absoluto. Otras, en cambio, definen la Ley constitucional. Así, por ejemplo, la portuguesa de 1826, en su art. 144, y la del Brasil de 1824 en su art. 178, dicen que sólo son constitucionales las leyes que fijan los límites y las atribuciones de los poderes públicos y los derechos individuales de los ciudadanos. Nuestra Constitución de 1856 hacía más: en su art. 92 consideraba como parte integrante de la Constitución las *bases* de unas cuantas leyes *orgánicas*, tales como la electoral, de relaciones entre los cuerpos colegisladores, la provincial y municipal, la de imprenta, y... hasta la de la milicia nacional.

Realmente, es necesario considerar las Constituciones con un valor muy relativo (grandísimo siempre) para determinar el concepto del Derecho constitucional; pero su redacción depende de circunstancias muy variables, muy accidentales, esencialmente fortuitas, que de modo alguno sirven para tenidas como base de criterio en el problema que examinamos.

En efecto, la mayor ó menor extensión de las Constituciones débese muchas veces á la confianza mayor ó menor depositada por los ciudadanos en los representantes del Estado. En América, esto de la confianza ha desempeñado un papel decisi-

(1) En el capítulo siguiente será ocasión de tratar este punto.

(1) Bryce, *The American Commonwealth*, tomo 1, página 438.

vo (1). En Europa, la extensión de las Constituciones ha dependido en ocasiones, como en Francia y en España, del momento en que se procedía á redactarlas. La española de 1812 tenía una amplitud tan desmedida, porque es la primera, en realidad (la de 1808 no puedo contarla), y como primera se quiso contener en ella la organización completa y detallada del Estado, y algo, que sin referirse al Estado, significaba una conquista legislativa análoga á su alcance. Por una causa semejante tiene la extensión que tiene la de 1869; inicia España un régimen en cierto sentido completamente nuevo. Razones políticas, que implican una fuerte reacción de desconfianza y de temor en los períodos constituyentes, explican la reducción al minimum de disposiciones á que han llegado las leyes constitucionales vigentes en Francia desde 1875.

Por otra parte, esos caracteres que expresamente se dan por las leyes mismas á aquellas disposiciones que se denominan por antonomasia constitucionales—por ejemplo: las solemnidades especiales para su reforma—dependen, por un lado, de la importancia excepcional que en nuestros tiempos tiene en casi todos los países el Derecho que estudiamos, y por otro, del imperio é influjo que en el establecimiento y redacción de las Constituciones tuvo el criterio ideal, abstracto y apriorístico francés, y de la desconfianza sentida por los poderes nuevos (populares) hacia el elemento tradicional.

Pero cuestión es ésta que no puede tratarse en cuatro líneas, y de la que hablaremos más despacio cuando examinemos la reforma constitucional.

IX.

Ahora terminaré con el presente asunto, rechazando por todo lo expuesto el criterio meramente legal de las Constituciones escritas, pues creo es preciso completar la teoría del Derecho constitucional legislado y codificado con la teoría de la Constitución inglesa que dejo desarrollada; y en su vista, me parece que pueden aceptarse, respecto del concepto que investigamos, las dos siguientes conclusiones:

(1) V. Bourgeaud, *Obra citada*, pág. 51.

1.^a Referirse al *contenido* del Derecho constitucional. Según ella, este abarca todo el Derecho relativo: *a*), á la determinación del soberano en el Estado; *b*), al ejercicio de la soberanía política mediante la organización social que constituye el Estado no oficial y el oficial ó Gobierno; *c*), á las relaciones del Estado, en cuanto por modo indirecto aclaran estas relaciones el criterio práctico que preside el ejercicio de la soberanía política. (Comprende esta última parte la doctrina de los derechos de la personalidad ampliamente entendida y desarrollada.)

2.^a Referirse á la forma del Derecho constitucional. Según ella, el Derecho constitucional de cada pueblo, hállase contenido en leyes, codificado ó no, costumbres, usos y prácticas políticas; en una palabra, el Derecho constitucional toma la forma toda que afecta el derecho en la vida, con más aquellas que le sean particularísimos, en virtud de la estructura especial de sus órganos temporales.

INSTITUCIÓN.

LIBROS RECIBIDOS.

Brandt (Augustinus).—*Sancti Augustini Hipponensis episcopi de angelis doctrina.—Pars prima. De existentia et natura angelorum.*—Padebornae, Typ. Bonifaciana, 1893.—Don. de id. (3110).

Kortz (Fredericus).—*Quaestiones grammaticae de Julii Frontini operibus Instituta.*—Iserlohn, Typ. Bormanniana, 1893.—Don. de id. (3111).

Poertner (B.).—*Die Autorität der deutero-canonischen Bücher des alten Testaments.*—Münster, 1893.—Don. de id. (3112).

Gottschalk (Adolf).—*Conjugierte Poinsot-Bewegungen.*—Herford, Buch. von Gebrüder Heidemann, 1893.—Don. de id. (3113).

Gigalski (Bernhard).—*Bruno, Bischof von Segni, Abt von Monte-Cassino (1049-1123) Sein leben und seine schriften.*—Münster, Coppenrath'sche Buch., 1893.—Don. de id. (3114).

Mönchemeier (Reinhard).—*Amalar von Metz. Sein leben und seine schriften.*—Münster, Coppenrath'sche Buch., 1893.—Don. de id. (3115).