

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XLII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1918.

NÚM. 703.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Contenido pedagógico del «Protágoras» de Platón (conclusión), por V. Carpino, pág. 257.—El juego y la formación de los hábitos y del carácter (conclusión), por Henry S. Curtis, pág. 294.—Sistematización nacional de la educación en Inglaterra, por D. José Castillejo y Duarte, pág. 298. Revista de revistas: Francia: Revue Pédagogique, por D. D. Barnés.

ENCICLOPEDIA

La cultura ibérica, por D. P. Bosch Guimpera, página 309.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: En memoria de D. Francisco Giner, por F. Moreno Villa, pág. 316.—La España nueva: Francisco Giner de los Ríos, por el Doctor Ph. Tissié, pág. 316.—Libros recibidos, página 320

PEDAGOGÍA

CONTENIDO PEDAGÓGICO DEL «PROTÁGORAS» DE PLATÓN (1) por V. Carpino.

(Conclusión.)

La remuneración que los sofistas reclamaban de sus discípulos y de su auditorio no podía serles criticada sino cuando sus pretensiones fuesen exorbitantes y ellos se hubiesen mostrado ansiosos o viles en el ejercicio de su profesión. Pero tal reproche no puede dirigirse más que a un cierto número de ellos. En la antigüedad se tenía ya ciertamente una idea exagerada de la remuneración que ellos pedían y de las riquezas que adquirirían» (2).

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Zeller, op. cit., vol II, p. 487-89.

De todos modos, mientras primitivamente teníamos la investigación científica y filosófica desinteresada, que encontraba su satisfacción en el puro conocimiento de la verdad, ahora esta innovación de la enseñanza retribuida, como quiera que la podamos y queramos entender, indica, según observa Zeller, que ahora se tiene solo por interesante y accesible un saber propio para servir de medio a otros fines que el saber mismo, un saber consistente menos en la cultura general del espíritu que en talentos prácticos y especiales. Los sofistas se proponen enseñar los artificios adecuados a la elocuencia, a la conducta de la vida, al manejo de los hombres, y, especialmente, la perspectiva de los beneficios que resultan de este género de ciencia, la esperanza de poseer los secretos del arte político y del arte oratorio, lo que les hace estar considerados por la juventud de su época como guías indispensables (1).

No olvidemos que los sofistas son un resultado natural y necesario de los tiempos. Cuando las Repúblicas griegas consiguieron, con la virtud de los propios ciudadanos, y con inmensos sacrificios, asegurar la propia independencia, entonces se levantó la parte democrática, y como todo el pueblo había contribuido a salvar y a hacer gloriosa la patria, era justo que todas las clases del pueblo tuviesen alguna ingerencia en su gobierno. Pero, ¿cómo obtener aquel grado de cultura intelectual necesario para la participación activa en la vida política, y ávidamente de-

(1) Zeller, op. cit., vol. II, p. 491.

seado por los jóvenes que aspiraban al manejo de la cosa pública? ¿Cómo adquirir aquella cultura científica que, completando la instrucción fundamental que el joven recibía en la escuela de música, de gimnasia, de gramática (estudio de los poetas), de aritmética y de álgebra (contabilidad), les habilitase para desempeñar las funciones militares o civiles en la República? He aquí los sofistas; he aquí a Protágoras, el cual, según Platón (*Prot.*, p. 318 e), dice que entretener todavía a los jóvenes con estas disciplinas, en cuyo estudio han pasado su niñez y de las que están hartos y saciados, es resueltamente perder el tiempo, disiparlos. Lo que necesitan, y por lo que se dirigen al sofista, es *una enseñanza de buen consejo acerca del mejor modo de administrar la propia casa, como también las haciendas de la propia ciudad, a fin de que lleguen a ser excelentísimos en las palabras y en la obra; es, en suma, el arte político* (1).

Pero, por otra parte, ¿fué esta enseñanza de los sofistas fecunda y eficaz? No. La historia nos muestra que en aquellas condiciones en que estaba Grecia «era peligroso confiar la instrucción superior y la preparación a la vida política sólo en las manos de maestros que viven de la retribución recibida de sus discípulos... La naturaleza del hombre está hecha de modo que semejante institución tiene por consecuencia inevitable que la enseñanza científica sea conforme a los deseos de los que están en condiciones de pagarla. Ahora bien, a los ojos de estos últimos, el valor de la enseñanza consistirá principalmente en las ventajas que puedan ellos recabar para sus fines personales. Poquísimos solamente harán abstracción de la utilidad presente, y darán valor a estudios que no puedan inmediatamente dar provecho. Sería, pues, necesario que un pueblo estuviese fuertemente compenetrado, más fuertemente que lo estaba Grecia en aquella edad, de la importancia de las investi-

gaciones científicas desinteresadas e independientes, para que, en esas condiciones, la ciencia no se redujese a una simple técnica, y para que, continuando este estado de cosas, no se redujese, cada vez más, a proporcionar a la masa, del modo más rápido y más agradable posible, los conocimientos y los expedientes de los cuales la masa espera una utilidad.

La enseñanza sofística presentaba, pues, en sí misma un gran peligro para las especulaciones científicas sólidas y serias. Ahora bien; el peligro aumentaba también por la circunstancia de que, a la mayor parte de los sofistas, no teniendo un domicilio fijo, ni parte alguna en la administración del Estado, les faltaba aquel freno moral que el título de ciudadano impone en la vida privada y en el ejercicio de las funciones que de ella son propias (1).

Así, la enseñanza de los sofistas marchó a velas desplegadas hacia la utilidad individual y el provecho sea del maestro, sea del discípulo, y a toda pérdida de la sinceridad y del amor a la verdad; así, la sofística fué lo que debía ser, quedando proverbial, lo contrapuesto a la ciencia y a la verdad; lo opuesto, diré, del platonismo; si la enseñanza sofística, aun siendo justa y convenientemente retribuída, hubiese mantenido aquella seguridad de método y aquella sinceridad de investigación que son propias de una enseñanza perfecta, entonces habría sido digna de todo encomio. Pero fué cosa algo teatral, incoherente, de charlatanería; algo de escéptico por su desdén contra la pura especulación científica, de ligero por huir del examen profundo y sincero de los hechos, de capcioso por vestir como verdad científica todos los sofismas más extraños, todas las ocurrencias más descabelladas. Se hace traición a la misión del filósofo; se hace despreciable el oficio del educador. Así, aquella compensación económica que consigue desnaturalizar la idealidad, aparece como algo feo e ignominioso, sobre lo cual, como hemos visto, Platón, en sus diálogos, se detiene haciendo notar el error y el horror;

(1) Cfr. Giovanni María Bertini: *Della varia fortuna della parola sofista* in *Opere varie*. Biella, S. Amosso, 18, p. 164.

(1) Zeller: *op. cit.*, vol. II, p. 491-492.

y *Protágoras* tiene para nosotros, por ello, este profundo significado: que la misión del maestro y del educador debía ser noble y desinteresada; desinteresada para nosotros en el sentido de que no debe ser dominada por la compensación económica, de modo que se transforme y degenera, sino que debe erguirse como dominadora sobre tal compensación; y debe ser, además, precisa y determinada, porque debe tener ante sí una vía que recorrer, vía que, sin promesas maravillosas y sin jactancias enfáticas, con sinceridad y con amor a la verdad, con seriedad y con deseo de mejoramiento de los discípulos, con el consuelo de la filosofía y con la serenidad del desinterés, debe recorrer constantemente. La misión educativa, pues, debe ser la consecuencia necesaria de la misión filosófica y especulativa: primero, la verdad; el guiar a los jóvenes hacia ella, después; primero, los principios; después, el operar y el enseñar a operar según tales principios; esto es, educar bajo conceptos informativos, enseñar con un objeto fijo y constante, con convicciones filosóficas profundas y precisas (1). Sin este carácter, la enseñanza pierde toda su eficacia educativa; se convierte en un negocio cualquiera, un tráfico o un cambio, sea de parte del enseñante, que espera así ganar en dinero y en fama, sea de parte del discípulo, que, descuidando las nociones de mejoramiento ético y de perfeccionamiento moral, aspira sólo al artificio y a la técnica de la palabra, a poder y saber echar polvo a los ojos. Si grave por esto es la misión del maestro, no menos grave es la del discípulo, el cual, antes de ir a la escuela de aquél, no puede ni debe fiarse solamente en el dicho de los demás, sino que debe ser guiado por los consejos de personas serias y amables, debe ser iluminado por los que se preocupan por su porvenir; el discípulo debe tener primero, por lo menos, un concepto de lo que le será enseñado. Y si nos fijamos atentamente, todo el diálogo tiene un fin que resalta a la vista del lector sobre todos los otros, un fin verdaderamente pe-

dagógico, educativo: el de dar al joven Hipócrates un concepto de la seriedad y de la importancia de la enseñanza sofística; el de hacerle ver si Protágoras es verdaderamente aquel gran maestro que ve el joven con la fantasía excitada por las frases glorificantes y por la fama que rodean al sofista; y hacérselo ver por el más eficaz de los medios; sometiendo a una prueba suprema y casi triturando toda la decantada habilidad dialéctica e intelectual del sofista. Esto resulta de la lectura de todo el diálogo y no sólo de los primeros capítulos; ésta es la moral del prólogo a la manera de Sófocles, que empieza con el capítulo II; prólogo que asume una importancia y una eficacia morales y pedagógicas no comunes en el capítulo V, cuando Sócrates continúa criticando a Hipócrates y viendo en el sofista un mercader de doctrinas, como Platón ha hecho en otro lugar, y especialmente en el diálogo que tiene por título «El Sofista», dice: «Si tú, pues, por acaso, conoces bien cuál de estas doctrinas sea útil y cuál dañosa, podrás comprarlas a Protágoras o a cualquier otro, con seguridad; pero si no, guárdate, amado mío, de meterte en el peligro y de arriesgarte sobre lo que tiene de más caro. Y, en efecto, hay mucho mayor peligro en la compra de las doctrinas que en la de los alimentos. Porque el que ha comprado los alimentos al revendedor o al comerciante al por mayor, puede colocarlos en otros recipientes, y antes de que, al beber o al comer, los meta en el cuerpo, le es lícito consultar, llamando a uno que sepa, lo que se puede comer o beber, y lo que no se puede, y cuánto y cuándo; por tanto, en esta compra, el peligro no es grande. Las doctrinas, por el contrario, no se pueden transportar a otro recipiente, sino que es necesario que uno, pagado el precio, después de haber colocado en la propia ánima la doctrina y haberla aprendido, queda uno o damnificado o mejorado. Consultemos, pues, esto con los más ancianos, puesto que todavía somos jóvenes para poder resolver una cuestión tan grave» (1).

Aquí, la importancia de la educación, la

(1) Sobre la adhesión a un principio tenido por verdadero, véase el cap. X del *Critón*.

(1) Protágoras: capítulo V.

nobleza y la seriedad del oficio educativo, el deber que tiene el educando, en la elección del maestro, de dejarse guiar por su meditación y además por los que han dado pruebas de quererle bien y de ser más serenos y más sabios que él, el grave y decisivo peligro que se abre ante el educando, no menos solemne que el abierto ante Hércules joven, solicitado por el placer y la virtud, y no menos serio y característico que el presente en sueños a Luciano, llamado de un lado por el arte y de otro por la doctrina; en suma, toda la potencia que la misión educativa tiene sobre la vida y sobre el éxito de un hombre, todo es revelado con gran eficacia. Donde Platón en este lugar, mientras de una parte, por boca de Sócrates, se refiere, o puede parecer que se refiere, a una costumbre humana universal, pero en boga ciertamente en la Grecia antigua, a que un joven no sólo por sí, sino también con ayuda de los padres y de sus amigos, medite largamente sobre la elección de una carrera, como sucedió a Luciano, ya mayorcito y apenas salido de la escuela, cuando su padre discutió con los amigos lo que debía hacerle aprender (2), de otra parte, al valorar la misión educativa en este significado determinado, esto es, en cuanto decide del carácter moral, bueno o malo, de un joven y de su porvenir en la vida, al valorar, repito, esta misión, se une un interés, una conmoción, una delicadeza que pocos pedagogos han tenido, y que podría encontrar algo comparable, por el ardor con que están nutridos y también por alguna particularidad de determinación, en Rousseau y en Spencer. En Rousseau, como en el lugar antes citado del *Emilio* o en otros pasajes de la misma obra, cuando rebate el antiguo principio del *non omnia possumus omnes*, e insiste en no exponer la mente de los niños al peligro de una indigestión doctrinal, seria y decisiva, y al escoger solamente en el inmenso bagaje de los conocimientos en parte falsos, en parte inútiles y en parte vanidosos, los conocimientos útiles, esto es, aquellos que contribuyen al bienestar

del hombre (1). En Spencer, cuando éste deplora con amargura la ligereza verdaderamente extraña con que los padres y maestros emprenden el oficio de educadores (2).

Ahora, este prólogo a la manera de Sófocles, que, como decíamos, empieza con el capítulo II, y que en sí mismo es tan característico y tan interesante, en cuanto encadena, podríamos decir, la mente del lector con la fascinación de una acción nada común y vulgar; este coloquio de Sócrates con Hipócrates, en el cual la inexperiencia y el aturdimiento del joven Hipócrates son puestos de realce con una potencia artística no común y con una genialidad, la cual hace que una gravísima cuestión pedagógica esté tratada de propósito en un diálogo que la hace bella y atractiva, casi incidental y como envuelta en lo cómico, especialmente al principio, con el exagerado entusiasmo de Hipócrates por los sofistas y con la diligencia con que se levanta antes del alba para ir a la enseñanza sofística, y a lo último, con la resistencia del portero, el cual no quiere dejar entrar a Sócrates e Hipócrates en casa de Callia, donde está Protágoras, creyéndoles sofistas, y temiendo que los sofistas, disfrutando la liberalidad de su patrón, lo reduzcan completamente a la miseria; toda esta obra maestra con que se inicia el trabajo y en que lo grave se une a lo cómico con una armonía, con una proporción, con un equilibrio que atestiguan una mente artística verdaderamente poderosa, no es posible que desaparezca por completo, que quede totalmente absorbido y olvidado del diálogo en que es protagonista Protágoras. Sigamos al joven Hipócrates, que, presentado por Sócrates a Protágoras, no sólo como un joven deseoso de aprender, sino también, y con intención, como joven de noble y acomodada familia, asiste, mudo, primero, al discurso que hace Protágoras sobre su profesión de sofista, después, al diálogo que se entabla entre Protágoras y Sócrates. El sofista es orgulloso, se cree

(2) Cfr. Luciano, *El sueño*: «In principio».

(1) Rousseau: op. cit., p. 129.

(2) Spencer: *Educación intelectual, moral y física*.

seguro de sus doctrinas y de sus declaraciones, se siente casi infalible en sus afirmaciones y en su enseñanza, trata, en suma, según Platón lo representa, de justificar el ansia que tiene el joven de aprender con él; pero, ¡cómo cae ante la dialéctica sólida e inevitable de Sócrates! ¡Cómo debe sonrojarse! ¡Cómo debe tratar de huir, pero en vano! ¡Cómo se encuentra cogido! ¡Cómo trata de salir de apuros pronunciando discursos pomposos, llenos de lugares comunes! Finalmente, él, tan soberbio, tan pomposo, tan dominante con su seguridad, se ve obligado a doblar la cabeza ante la habilidad de Sócrates, habilidad que es la consecuencia de la sinceridad y de la idealidad con que el filósofo ateniense ejercitaba su misión de filósofo y de educador desinteresado. «Yo — dijo — ¡oh Sócrates!, alabo tu pasión y el carácter de tus razonamientos; porque, en último resultado, no creo ser un hombre malo y de ninguna manera envidioso de los demás; antes bien, precisamente de ti he dicho a muchas gentes que entre cuantos veo, admiro, sobre todos, a ti, y especialmente de entre tus coetáneos». (Cap. XI.)

Ahora, ¿qué dice Hipócrates?; mejor, ¿qué dice la juventud griega, frente a todo esto? ¿Siente desvanecerse su ansia admirativa por la enseñanza de Protágoras, la cual le había hecho levantarse de noche para ir a casa del sofista? ¿Reconoce como justo el consejo de Sócrates de no ir de repente, impensadamente a la escuela del sofista, sino aconsejarse primero de los padres y de los amigos que saben de eso más que él? ¿Reconoce su deber de discípulo de informarse sobre el valor y sobre el alcance de las doctrinas de Protágoras? Aquí, Platón no dice nada, pero su silencio es elocuente: Sócrates ha vencido en el ánimo de Hipócrates; ha conseguido hacer desaparecer el fantasma grandioso del sofista doctísimo; le ha llamado eficazmente a su deber de discípulo, que no debe aprender cualquier cosa que se presente, sino aquello que le haga bien espiritualmente. El prólogo, pues, a que nos hemos referido, de los primeros capítulos, implica un epílogo, que no está expreso, pero que re-

salta evidente para el que lea con atención todo el diálogo: un epílogo de un significado completamente pedagógico y educativa. El sofista tan orgulloso, ahora confiesa: «y en cuanto a estos argumentos, cuando tú quieras, hablaremos en otra ocasión» (capítulo XL), reconociendo que no son argumentos para tomarse en broma. Hipócrates ve, siente, comprende en parte; y después sale con Sócrates; pero ciertamente no con el ansia de antes; y convencido de que Sócrates le había dado un buen consejo, si no obstante se va con la boca abierta y sin comprender jota; en cuyo caso al intento pedagógico se habría unido un intento cómico y satírico, como de crítica a toda la juventud griega de aquellos tiempos, amante de lo especioso, pero huyendo de lo sustancial, entusiasta de una falsedad fascinadora y adversa a una verdad severa. Este epílogo sobrentendido, pero que fácilmente se comprende, es el que completa la obra y concluye el prólogo de los primeros capítulos; este epílogo resalta claro a la mente del lector, representa el intento pedagógico de toda la obra y forma el coronamiento necesario y adecuado al diálogo entre Sócrates e Hipócrates. Si Platón lo hubiese expresado, habría sido, sin duda, aminorada la modestia de Sócrates, el cual, hablando al amigo innominado, habría tenido que alabarse de su potencia persuasiva y dialéctica, poniéndose en evidencia, como los sofistas; lo cual habría sido enteramente contrario al carácter histórico de Sócrates, y a su carácter artístico e ideal en el diálogo, ya que todo el diálogo no es más que la lucha entre un sofista orgulloso y un sabio humildísimo, aun cuando diestro y astuto; una lucha en la cual el orgullo del sofista se ve forzado a ceder, revelándose en su soberbia vanidad, no tanto en el ánimo de los asistentes cuanto en el del joven Hipócrates. Y además el epílogo, tácito como es, resulta más eficaz.

Pero, se podría decir, que tal intento pedagógico lo tienen casi todos los diálogos de Platón, y que no estamos en el caso de elevar una parte secundaria a parte principal y fijarla como intento exclusivo

de toda la obra. Sin duda, la sofística se predicaba suntuosamente a los jóvenes; y ante la juventud y con su participación y para su educación, discutía Sócrates con los sofistas, destrufa sus cavilaciones brillantes, sometía sus elucubraciones al análisis y a la lógica. Aquí, sin embargo, este intento es claro y determinado; se anuncia noble y solemne con la crítica, a Hipócrates, tanto, que toda la discusión entre Sócrates y Protágoras es como la demostración de un enunciado, como la justificación de aquella crítica, la necesidad dialéctica y doctrinal de apagar o de moderar el entusiasmo que tiene por Protágoras el joven Hipócrates. A nosotros, pues, no nos parece secundario este intento del diálogo; por lo demás, estamos convencidos de que el diálogo de Platón, de que hablamos, además de obra filosófica, es una obra artística; y no podríamos hablar de un único intento en ella; la obra artística, sin duda, en la complejidad de los aspectos, en la variedad de los conceptos filosóficos que encarna, en la multiplicidad de los caracteres, encierra más de un intento; este de que hemos hablado es el primero que nos ha saltado a la vista y que ha llamado nuestra atención.

EL JUEGO Y LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS Y DEL CARÁCTER (1)

por Henry S. Curtis.

(Conclusión.)

Ideales del juego.—El juego representa la vida de nuestros antepasados; es el lado efectivo de la infancia; pero siempre ha sido considerado como cosa trivial por la mayoría de los adultos. Con frecuencia les parece a los padres muy por bajo de su consideración enseñar a los niños cómo tenían que jugar. Como consecuencia, el juego no ha tenido ideales, excepto si los ha observado de la vida. El golfillo puede ser un gran atleta. Es probable que se haya hecho un golfillo por exceso de una habili-

dad motora que no encontró expresión en las condiciones de la ciudad. Sin duda podrá correr más deprisa y pegar más fuerte y jugar muchos juegos mejor que la mayoría de los otros niños. Siempre hay un gran peligro de que se haga el modelo que copien los otros niños. Su superioridad en estas cosas le hacen el *leader* natural.

La salvación de este malacabeza, en muchos casos, está en manos del director del campo. Él es más hábil en todas estas actividades que cualquiera de los niños. Él se hace el jefe natural y el héroe de los niños, si es un hombre como es debido. Los niños no aprenden muy bien a escribir sin una copia; lo mismo les pasa con la conducta y el arte y habilidad en el juego. Si el director no puede fijar las leyes del juego en el campo, se le debe destituir. Si lo puede hacer, se transforma en el *leader* real y en el factor que determina el carácter.

El juego es la democracia más perfecta.—En el campo de juego no hay rico ni pobre, bajo ni alto. Hay que «repartir los cargos», si se está en un *team* de *baseball*, aunque su padre sea millonario. Siempre hay una igualdad casi completa entre los que juegan juntos. Estamos acostumbrados a hablar de las escuelas públicas como un baluarte de nuestras democracias, y, sin duda, eso es; pero los campos de juego públicos son mucho más democráticos que la escuela.

En los campos de juego tenemos una organización voluntaria democrática. El equipo elige su capitán y obedece sus órdenes. Es necesario que los miembros se subordinen en sus puestos en el campo, aunque quieran unos sacar y otros coger. Tienen que obedecer al capitán.

En un gran número de campos de juego, el principio democrático se lleva más allá y tenemos una organización como en una república de jóvenes, de manera que la disciplina y el manejo están en manos de los niños. La escuela es una monarquía absoluta. En su organización no se encuentra, generalmente, el elemento democrático. Puede decirse que el juego dirigido hace una monarquía del campo de juego

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

también, y le quita sus valores democráticos, y es muy posible que pase eso a la organización, si va por caminos equivocados o es excesiva.

La obediencia a la ley.—Se dice que nosotros tenemos leyes en América, pero que podemos violarlas. Nuestro sentido de la libertad tiende a la licencia. Nosotros no tenemos una reverencia inherente hacia leyes de ninguna clase, y no hacemos caso de muchas que están en nuestros estatutos. Hay ciertas leyes que tienden a producir rebelión en los niños. Cuando la gran Exposición del bienestar del niño en Nueva York, se hizo, entre otras cosas, un estudio detenido de los registros de la policía. Se encontró que de los 717 arrestos de niños durante el mes de Julio de aquel año, unos 100 eran por haber jugado en la calle al *baseball*; 177, por jugar al «gato» en la calle; 80, por subirse a los carros, y casi 100 más, por jugar gritando. De 717 arrestos, 450 fueron por jugar en la calle. Estos niños estaban haciendo cosas perfectamente normales. Estaban haciendo las cosas que deben hacer, si han de ser hombres y mujeres vigorosos, y en realidad no teníamos que tratar con niños delincuentes, sino con una ciudad delinciente, pues la ciudad que dice estar en contra de la ley de jugar en las calles y no les ofrece otro sitio donde los niños puedan jugar, está manteniendo una escuela de crimen. Es perfectamente cierto que crecerán sin obedecer la ley.

Las leyes más vitales para los niños no son, generalmente, las leyes de la ciudad, sino las leyes de los juegos que están jugando. En los juegos callejeros están acostumbrados a desobedecer la ley más o menos; de manera que en los campos de juego hay que enseñar otra vez las reglas. Ahora, que el niño que ha cogido la costumbre de desobedecer las reglas de los juegos que está jugando, está adquiriendo la enseñanza más fundamental en la desobediencia a las leyes que es posible dar a un niño. Yo siempre acostumbro a decir a los directores de los campos de juegos: «Usted tiene que enseñar a los niños que las reglas del *basketball* son una parte de la ley moral»; pues para todos los propósitos e intentos

son una parte de la ley moral. El niño que ha adquirido la costumbre de violar las reglas de los juegos, que hace trampas cuando no le ven, está obteniendo la clase de enseñanza que más tarde le hará violador de la ley. En los campos de juego organizado hay un árbitro en el juego, y éste insiste en las reglas. Es imposible desafiarse con otros campos, si no se juega según las reglas, y generalmente se puede hacer ver a los jugadores en poco tiempo que es parte del arte y habilidad en el juego el hacerlo así.

Hace pocos años, la fundación Sage tenía 10.000 dólares para estudiar la delincuencia infantil en la ciudad de Chicago. Los investigadores cogieron un gran mapa de la ciudad y clavaron un alfiler sobre el mapa por cada niño que había sido detenido en los ocho años anteriores, y estudiaron la relación de estas detenciones y las diferentes áreas de la ciudad. Encontraron que había una disminución de 28 por 100 en el número de niños arrestados en un área de media milla de radio hacia los campos de juego de South Park, y que había habido un aumento de la conducta satisfactoria de los niños que habían estado a prueba, de un 32 por 100, mostrando que había habido un aumento práctico en la buena conducta contra la delincuencia, elevándose a unos 50 por 100 en este área de los campos de juego. Aunque no hay otra ciudad que haya estudiado las condiciones con el mismo cuidado, hay una conformidad de opinión, aparentemente, en que el número de detenciones de niños aumenta en un 50 por 100 en cuanto las escuelas se cierran y los niños están en las calles, y en que este número descende casi hasta lo corriente en cuanto se abren los campos de juego en cualquier barrio.

Hace poco tiempo, pasé unos días en el reformatorio de un Estado del Oeste. Había en este reformatorio 240 niños, en los cuales el Estado gastaba 60.000 dólares al año. Había otro reformatorio para niños, en el que se gastaba una cantidad igual. Esto era casi bastante para haber mantenido campos de juego en casi todas las ciudades de donde procedían los niños, y, sin

duda ninguna, los campos de juego habrían evitado la mitad o más de la delincuencia que a ese precio sostenían los reformatorios.

Mr. Porter, en su informe sobre el trabajo en Buffalo, cuenta un cuento que merece la pena repetirse. Un niño pequeño señaló a un policía grueso y dijo: «Ahí va Old Battles, el polizonte. Ya no nos arrestará, ahora que tenemos un campo de juego para nosotros. El campo es tan bueno para él como para nosotros.»

«¿Por qué?» — le preguntó el director.

«No ve usted que Old Battles estaba tan delgado como una cerilla cuando nos tenía que prender, pero ahora está como un tonel, porque no tiene nada que hacer.»

El juego entre partidos y la lealtad. La enseñanza moral más importante que da el juego es el desarrollo de la lealtad.

Quizás la mayor necesidad de todas las naciones es que sus ciudadanos adquieran un sentido de comunidad que puedan pensar en términos más amplios, que aquellos de su propia individualidad, y quieran trabajar sin egoísmo por la ciudad, el país o la organización a que pertenezcan. En otras palabras: que adquieran el espíritu de la lealtad. El profesor Royce dice que la lealtad es la virtud más fundamental, aun más elemental que el amor en el código moral. Una persona que sólo piensa en sí y en su bienestar, es un mal ciudadano. Una persona que siempre se concibe como miembro de un todo mayor, al que debe su lealtad, es un buen ciudadano. ¿Cómo adquiere el niño este conocimiento? No cabe duda de que la manera más sencilla para desarrollar en el niño este sentido común, este sentimiento de lealtad a una organización más amplia que él, es por medio de los juegos entre partidos. Pero el niño que está jugando en la calle no adquiere este espíritu, por la razón de que ese partido de aficionados no tiene una organización permanente, ni capitán, ni futuro. Es un equipo sólo de nombre. No hay razón para que un niño sea leal en un equipo de pelota en el que se le ha escogido como miembro para aquella tarde, y que se disuelve en cuanto termina el juego. Cuando, por otro

lado, el niño va al campo de juego, y se hace miembro de un equipo permanente, toma parte en varios desafíos con otros campos. Por lo mismo que estos desafíos se hacen importantes para equipo el todos los miembros están prácticamente llamados a adquirir lealtad. El niño que aun busca para jugar el juego individual, para hacer el mayor saque o tirado, y atraer la atención sobre sí, pronto encuentra que en esta clase de juegos no gana aplausos. El juicio en su juego es un juicio social. Se estima por su efecto en el equipo. Debe pegar fuerte, para que el compañero pueda entrar. Tiene que ocupar la posición que no es la que desea, y tiene que actuar cuando quiere estar de reserva; en resumen: que tiene que hacer muchas cosas sin ganas, para que el equipo obtenga éxito; y a este espíritu de lealtad que crea el equipo le llamamos buena ciudadanía cuando se le aplica a la ciudad; le llamamos patriotismo, aplicado a la nación, y así, estamos de acuerdo con Royce, es la virtud más fundamental.

Yo he llevado con frecuencia niños del East Side de la ciudad de Nueva York a parques para jugar al *baseball*. El espacio era con frecuencia muy limitado para jugar estos niños, y casi siempre he encontrado el mismo resultado: eran muy egoístas para jugar. Todos querían ser capitán, o primer *baseman*, o el que tira la pelota, y si no podía jugar donde quería, no jugaba. Si miramos al estado legal de un equipo de *football* o de *baseball*, encontramos que reproduce casi exactamente las condiciones de la vida de tribu. Si la época de las tribus fué el período en que aparecieron el impulso hacia la cooperación y la lealtad, entonces, si aceptamos la teoría de recapitulación, en sus aspectos pedagógicos, tenemos que deducir que el sitio para enseñar el espíritu de la lealtad y de la ayuda es en un equipo como éste. Yo creo que los hechos confirman esta conclusión.

El juego y la amistad. — Todos los juegos son de naturaleza social. No podemos jugar solos. En los juegos, aunque hay rivalidad, no hay esa intensa rivalidad antagonista que se encuentra en los negocios.

En el primer Congreso de los Juegos en Chicago, miss Harriette Heller, de Omáha, dijo: «La mejor enseñanza que puede tener ninguna niña para la sociedad, viene a través del juego social de su infancia.» Lo mismo podía haber dicho refiriéndose a niños, pues prácticamente toda la enseñanza social de niños y niñas viene por ese medio.

Naturalmente que con esto no quiero decir que los niños, por este medio, aprenden a decir «Haga el favor» y «Gracias», o que aprendan a hablar, sin decir nada, sobre un número infinito de asuntos. El juego no enseña las maneras sociales, que son la espuma de la cortesía; con mucha frecuencia, un cuerpo sin espíritu. Pero yo supongo que el juego es siempre el maestro más efectivo de esa buena amistad que forman el éxito político y social. Pero esto no es cierto de todas las clases de juegos. El juego del muchacho callejero, cuya acción está en contra de todas las otras y de sus dueños, no suscita la confianza ni la amistad hasta que se hace miembro de una cuadrilla insociable. Pero bajo las condiciones normales del juego, especialmente cuando son juegos entre partidos, se crea un espíritu de amistad y de buen compañerismo, que forma la condición ideal para el desarrollo de las virtudes sociales.

Sin duda ninguna, nosotros conocemos los «hijos únicos» que se han educado aparte. Van al campo de juego y se quedan aparte. No saben cómo entrar y formar parte del círculo, y si no vencen esta actitud en los primeros años, será un obstáculo durante toda su vida. Siempre he tenido la costumbre de juzgar del éxito de un campo de juego, en general, por el espíritu de amistad que existía entre los niños, porque siempre he encontrado que, cuando se ha jugado mucho, siempre se ha formado un espíritu de amistad, y la presencia de ésta sirve como un índice bastante aproximado del juego. Si los niños, en vez de jugar juntos, sólo han estado ejercitándose en los aparatos en un gimnasio, no se encontrará ese espíritu.

Durante mucho tiempo, en la parte Este de Nueva York, quedaba un espacio entre

los judíos y los italianos, y casi todas las tardes salían a las calles y se perseguían con palos y piedras y mondas de plátanos, o con cualquier cosa que encontraban. Esto continuó hasta que intervino la policía. Finalmente, se instaló un campo de recreos entre las dos secciones. Los niños iban al campo; pero los judíos estaban a un lado y los italianos en otro. No jugaban juntos. Buscando la manera de corregir estos asuntos, organizamos equipos de *baseball* con cinco judíos y cuatro italianos en cada uno; pero por la tarde se deshicieron. Los niños no querían jugar juntos. Entonces organizamos juegos, como a hacer prisioneros y a rescatar, que requerían un gran número de jugadores en un bando, y poco a poco los niños acabaron por jugar con nosotros. Al cabo de seis semanas, ya no se acordaban si eran judíos o italianos. Habían olvidado completamente, en la intimidad del juego, el prejuicio de la raza, que antes tenían.

La amistad es una condición del juego. No se puede formar un buen juego mientras los niños no sean amigos; y al contrario, el juego siempre tiende a producir la amistad, que es esencial en él. Una de las razones por las que ha sido tan difícil el juego en nuestras ciudades, ha sido la poca amistad entre los niños. Todas las cosas que producen la disparidad y el antagonismo, trabajan directamente contra el juego. Una de las disparidades que son más notables y más injuriosas, es la diferencia de raza. Los niños americanos, muchas veces no quieren jugar con «Dagos» o «Sheemps». Los niños del sur no quieren jugar con «Negros». Otro punto de antagonismo es la diferencia de religión. Los niños protestantes, muchas veces no quieren jugar con los católicos romanos y viceversa. En época de elecciones, hasta una diferencia de política interviene muy materialmente en el juego de los niños. Naturalmente que una diferencia de clases, como el del rico y pobre, es casi siempre una barrera infranqueable. El niño que se ha educado en una familia bien acomodada con algunos primos en la vecindad, tiene mucha suerte; pues aquí, si las cosas están

bien, tienen todas las condiciones ideales para el juego, que produce la reflexión, la cortesía y los frutos más finos del espíritu. Una de las razones por las que el juego en la calle es tan poco satisfactorio, es porque hay muchas mezclas de razas, creencias y política; y hay tanto antagonismo en *ello* por parte del público, que es casi imposible que se forme la amistad. El interés de todo el mundo está en contra del del *golfillo*, y el de éste, contra el de todos los otros. Esto le hace ser suspicaz y astuto. Desarrolla toda una serie de recursos insociales para su propia protección.

La mayor parte de la sociabilidad y del compañerismo de la vida viene en los ratos de ocio y en unión con nuestro recreo. No podemos jugar con nadie, si no somos los mejores amigos en relación con el juego, si es que realmente entramos en el espíritu del juego. Grover Cleveland solía decir que todo el mundo debería tener alguna forma de deporte durante toda su vida, porque esta es la única manera de permanecer siendo siempre un buen camarada. Casi todas las clases de juegos interesantes servirán para desarrollar este sentimiento de compañerismo; pero cuanto más interesante sea el juego, más efectivo será aquél, y, en general, los juegos entre equipos son más efectivos que los individuales. Además de los juegos, las marchas y las excursiones tienen también su valor en este sentido. Quizás los amigos sean la adquisición más valiosa de la vida, y no podemos soportar que se descuiden, por la enseñanza o por el dinero, ningún medio que ahonde y endulce la relación. En general, no hemos pensado enseñar la amistad y el compañerismo como una parte de la educación. Pero ¿se enseña alguna cosa en las escuelas que signifique más, para el éxito o para la felicidad, que la habilidad de captarse amigos? Se está formando por todo el mundo un sentimiento, que aumenta, de hermandad humana, de solidaridad de raza. Todos nuestros grandes movimientos sociales son diferentes expresiones de este espíritu. Casi todas las cosas que ayudan a educar, deberán estar al unísono de las necesidades del nuevo siglo. Por esta ra-

zón, entre otras, deberán introducirse las excursiones y los paseos, pues no hay nada como un campamento para formar un círculo y desarrollar un nuevo sentido de simpatía y compañerismo.

Uno de los deberes que la Cristiandad prescribe es amar, que en el lenguaje común significa amistad. No hay duda de que el juego es uno de los influjos más fuertes para desarrollar la amistad. Si la obligación de las iglesias es el desarrollo del espíritu del amor en el mundo, entonces la promoción del juego es uno de sus más sagrados deberes. Seguramente no es pequeño el reproche de las iglesias que durante todos los siglos cristianos han descubierto tan poco de la pedagogía del amor y que han dejado a los movimientos sociales modernos el desarrollo del espíritu de hermandad y democracia que su gran fundador enseñó en todas partes. Si queremos que el mundo sea un lugar más cálido y amoroso, uno de nuestros primeros deberes será la promoción del juego y de la sociabilidad, como es debido entre los niños, y el extender esta necesidad de la infancia a los años futuros, hasta que la enfermedad o la muerte hagan el juego imposible.

SISTEMATIZACIÓN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA (1)

por D. José Castillejo y Duarte,

Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.

1. *Estímulos intervencionistas.*—2. *Reforma y fomento de las Universidades.*—3. *Reforma de la educación secundaria.*—4. *La enseñanza de las ciencias.*—5. *La enseñanza técnica.*—6. *Movimiento de sistematización.*—7. *Reforma de la educación elemental.*—8. *Ley de 1870 y disposiciones complementarias.*—9. *Las escuelas de perfeccionamiento.*—10. *Educación elemental de los niños pobres, obreros, delincuentes, vagabundos, militares y marinos.*—11. *Última etapa de reformas y proyectos.*—12. *Resultados.*

§ 1.

Hacia la mitad del siglo XIX, los estímulos económicos y de carácter práctico se unían a las corrientes ideales para remo-

(1) Del libro del Sr. Castillejo *La Educación inglesa*, próximo a publicarse por «La Lectura».

ver el problema de la educación pública. Pensadores de filiación diversa habían reclamado la acción reguladora del Estado, ya desde el punto de vista de una organización democrática (William Lovett), ya, al contrario, para fortalecer la disciplina con un sentido de desconfianza hacia la corriente popular (Carlyle). Frente a ellos, el grupo de los individualistas protestaba de todo intento de suprimir la libre concurrencia y la iniciativa privada y de ahogarlas bajo una burocracia anodina.

La Revolución francesa de 1848, con su sentido estatista; el ejemplo de Alemania y Francia, más patente al considerar en la Exposición de Londres de 1851 el efecto, en la riqueza y en la industria, de los sistemas de educación nacional; la prosperidad de las escuelas sostenidas por los Gobiernos de los Estados Unidos, Canadá y Australia, y la extensión de las doctrinas socialistas, que se inicia en 1848 y crece a medida que el siglo avanza, coadyuvaban con la primera de las tendencias. Los elementos más hondos del carácter inglés simpatizaban con la segunda.

Se vino a un compromiso, que en las ideas representa John Stuart Mill (1); a una acción del Estado, que tiende fundamentalmente a desarrollar la iniciativa privada y quiere garantizar un aceleramiento de la obra cultural y una coordinación de los esfuerzos, sin monopolio docente y hasta sin intervención directa del Poder central en la enseñanza, mediante el desarrollo de los organismos locales.

Pero la controversia en el terreno de los principios volvió a recrudecerse. Contra el individualismo, receloso de la intervención del Estado en la educación, y contra el fortalecimiento de las confesiones religiosas que repugnaban la sumisión al Poder central, crece una vigorosa corriente, teñida de socialismo y muy influida por Alemania. Su representación más característica se halla en los libros de Ruskin, olvidados en la época de su aparición y que ejercen influjo hondo cuando, 15 ó 20 años después, hallan la conciencia pública me-

jor dispuesta. Ganado por la lectura de Carlyle y por el ejemplo de las reformas de Federico el Grande, pedía Ruskin una educación general y obligatoria y llegaba a trazar un plan completo de su organización bajo el Estado, atendiendo muy especialmente a los problemas económicos y a la tutela de las clases obreras (1), en el tipo semisocialista, semifeudal de su concepción política.

El influjo alemán, continental y socialista, ha continuado, y es él el que se combina con las resistencias, las tradiciones y los métodos ingleses, para producir el movimiento de la segunda mitad del siglo pasado y de los años trascurridos del actual, que vamos a resumir.

§ 2.

Las grandes reformas en la educación inglesa que corresponden a toda la segunda mitad del siglo XIX van precedidas de una revisión. No se quiere dar un paso sin un conocimiento previo exacto de la situación y sin saber cuáles son los elementos del pasado aprovechables para el futuro. No se improvisan planes: se modifican, ajustan, flexibilizan y complementan las instituciones existentes.

La forma típica de proceder sigue siendo el nombramiento de Comisiones, que hacen, en algunos años, una información minuciosa y presentan al Parlamento las conclusiones de su estudio y los proyectos de mejora. Así se inicia la transformación de las Universidades, la revisión de las fundaciones de enseñanza y la reforma de las escuelas secundarias y elementales.

Al comenzar el siglo XIX no existían en Inglaterra sino las dos antiguas Universidades: Oxford, cuyos orígenes remontan al siglo XII, y Cambridge, que se constituyó en el siglo siguiente. Ambas, después del gran florecimiento medioeval, renacentista y humanista, habían caído en honda postración en el siglo XVII, a consecuencia especialmente del despotismo y la intole-

(1) *On Liberty*, 1859.

(1) En *Unto This Last* (1860), especialmente en el prólogo, escrito después (1862).

rancia de la Iglesia anglicana que las monopolizaba.

Cambridge comienza a despertar a una nueva vida en el siglo XVIII y marca claramente su carácter, algo más liberal que el de Oxford. Ese resurgimiento procede fundamentalmente de dos factores, que van a ser también después las dos direcciones capitales de la reforma: el crecimiento de los estudios de ciencias, que personifica Newton, al lado de los clásicos, y el fermento de una opinión que preparaba la supresión de la intolerancia religiosa. También Oxford, aunque algo más tarde, produce un movimiento renovador, que se traduce especialmente en el arreglo e intensificación de los estudios y el fortalecimiento de la vida corporativa.

Pero, así y todo, llegan ambas Universidades al siglo XIX sin condiciones para satisfacer las exigencias de la época. Sus planes de estudios eran demasiado estrechos; el trabajo que hacían, poco intenso. Las becas y los cargos eran en muchos casos patrimonio de privilegiados. La Universidad era pobre, mientras los colegios que la constituían eran opulentos y malgastaban sus rentas. La complicación de su sistema interno de gobierno hacía casi imposible una transformación. Y, sobre todo, eran ambas, si bien Cambridge en menor grado, cotos cerrados de la Iglesia anglicana. Nadie que no perteneciera a ella podía graduarse en Cambridge; en Oxford, ni siquiera matricularse.

La reforma era difícil, porque ambas Universidades eran fundaciones privadas, con bienes y rentas propios, reconocidos por Cédulas Reales, independientes, por por tanto, de la acción del Gobierno y asequibles sólo a la omnipotencia del Parlamento. Mas la parsimonia con que éste había de proceder se comprende considerando el respeto y aureola de que las dos Universidades estaban rodeadas y el sentido conservador dominante a la sazón en la intelectualidad inglesa, típicamente acusado en la mayor afluencia de estudiantes a Oxford, a pesar del nivel científico superior de Cambridge.

Por eso, el primer paso importante en

la renovación universitaria tuvo que ser, como ha sido luego tantas veces, la constitución de un nuevo núcleo, libre de prejuicios, trabas y tradiciones, que encendiera primero un nuevo pensamiento y lo irradiara luego a las viejas instituciones. Tal fué el origen de la Universidad de Londres.

Las familias liberales y los disidentes de la Iglesia anglicana, excluidos de Oxford y Cambridge, habían enviado sus hijos a las Universidades escocesas. En 1826 esos elementos fundaron un colegio universitario no confesional (*University College*) en Londres. En 1831 algunos miembros de la Iglesia anglicana quisieron salir al paso de ese movimiento abriendo otro colegio universitario, el *King's College*. En 1836 se constituyó la Universidad de Londres como Corporación examinadora solamente, para otorgar grados a los alumnos de aquellos dos colegios. Desde 1850 fueron abiertos sus exámenes y grados a alumnos de otros colegios afiliados. Y desde 1858, a cualquier aspirante, sin necesidad de pertenecer a un colegio ni de probar que hubiera seguido cursos.

Pero una Universidad puramente examinadora se reveló pronto como un cuerpo sin alma, como un mecanismo seco. Dos Comisiones Reales, una de 1889, presidida por el Duque de Northumberland, y otra de 1892, presidida por el Conde de Cowper, estudiaron el problema. En 1898 se nombran, en virtud de una ley, siete comisarios para redactar los nuevos Estatutos que fueron aprobados por el Parlamento en 1900, y rigen el actual complejo organismo, docente y examinador, de la Universidad de Londres.

La Universidad de Durham había nacido, después de varios intentos infructuosos, casi al mismo tiempo que la de Londres, en 1832, pero como creación de la Iglesia anglicana, por haber dado los primeros bienes fundacionales el cabildo de la catedral, y en el tipo colegiado de Oxford y Cambridge. En 1852 se afilió a ella un colegio de Medicina fundado en Newcastle el año anterior, y en 1891, un colegio de ciencias físicas establecido en la

misma ciudad. Con todo, Durham ha sido una Universidad preferida de los teólogos y la más semejante en su constitución a Oxford y Cambridge.

Llegó a éstas su turno de renovación al mediar el siglo.

En 1850 designó el Gobierno dos grupos de Comisarios Regios para investigar la situación de las dos viejas Universidades en cuanto a sus estudios y disciplina y en cuanto a sus bienes y rentas. Las Universidades se resistieron cuanto pudieron a la inspección. Pero aun así, ambas Comisiones pudieron dar, en 1852, dictámenes que provocaron en seguida las reformas: la de Oxford por una ley de 1854; la de Cambridge, por ley de 1856. El sentido de esas y de otras reformas posteriores fué: garantizar la libertad de conciencia, suprimiendo en parte los juramentos y las profesiones de fe y aboliendo la exigencia de órdenes religiosas para obtener puestos docentes y becas (*tutors, fellows*); abrir la Universidad a alumnos que no pertenecieran a los colegios universitarios; modificar su constitución para hacer más flexible y fácil su gobierno y mejorar algo los estudios. Se continúa esa obra liberal en 1871, con la supresión total de los juramentos y profesiones de fe, excepto para los graduados en Teología; en 1872, con el nombramiento de una Comisión Real, presidida por el Duque de Cleveland, para investigar la situación económica, las propiedades, bienes fundacionales y rentas de las Universidades, que la Comisión de 1850 no había tocado; en 1877, con una ley, consecuencia del dictamen de la Comisión de 1872, que designó Comisiones ejecutivas para intervenir en la reforma financiera, promover la redacción de nuevos estatutos para los colegios y suprimir las restricciones todavía existentes en la vida de las dos Universidades. Siguen luego, con relativa rapidez, la reforma interna de los estudios, la introducción de muchos nuevos, la creación de grados en ciencias, la extensión universitaria, el fomento de los colegios para mujeres, la relación de ambas Universidades con otros Centros de educación, y su influjo, cada vez mayor, sobre las escuelas secundarias.

Pero conviene advertir que Oxford y Cambridge no han sufrido menoscabo en su autonomía. El Parlamento ha podido tocar a ellas en virtud de las facultades que posee para intervenir, en provecho colectivo, en las instituciones y la propiedad privada; pero no el Gobierno, que no tiene intervención en su régimen, salvo las condiciones que puede señalar para el disfrute de aquellas subvenciones que son administradas por el Ministerio de Educación o por el de Agricultura.

Nuevas Universidades y escuelas superiores surgen, en premioso aceleramiento, durante la segunda mitad del siglo. Las dota la generosidad de las ciudades y la iniciativa privada; sólo en algún caso aislado son obra del Gobierno.

En 1851, a consecuencia de la inquietud producida por la Exposición de aquel año, se abrió en Londres una Escuela oficial de Minas y de Ciencia aplicada a las Artes, a la cual se unió, dos años después, un colegio de Química, que había sido hasta entonces institución privada. Era el primer núcleo de enseñanza técnica superior. En su evolución ulterior se señalaron dos direcciones: una, la originaria, especializada para la ingeniería de Minas; otra, la preparación de un profesorado para la enseñanza de las ciencias, especialmente de la Física, que comenzó mediante tanteos (cursos de verano, concesión de becas, etcétera). Así llegaron a formarse dos escuelas: una de Minas (*Royal School of Mines*), que fué trasladada en 1880 a South-Kensington, y otra que se consolidó en 1881 con el nombre de Escuela Normal de Ciencias, cambiado en 1890 por el de Real Colegio de Ciencias (*Royal College of Science*).

Los gremios de Londres constituyeron en 1878 una asociación para promover la enseñanza técnica (*City and Guilds of London Institute*), la cual abrió en 1884 un colegio técnico central (*Central Technical College*), en South-Kensington (1).

(1) Creó, además, una escuela técnica de tipo secundario: el *Finsbury Technical College*, otra de arte decorativo, en el Sur de Londres, y organizó exámenes, premios y diplomas para los alumnos de escuelas técnicas de provincias.

Se daba en él preparación especializada de ingeniería civil, mecánica, electrotécnica y química. Al reorganizar, en 1899, la Universidad de Londres, el colegio fué incluido como una escuela de la Facultad de Ingeniería de la Universidad, aunque conservando su personalidad y autonomía.

En 1904, el Ministerio de Educación nombró un Comité para informar acerca del Real Colegio de Ciencias y la Real Escuela de Minas. Como resultado de su informe, y aprovechando recursos y terrenos ofrecidos por el Gobierno, por los Comisarios de la Exposición de 1851, por el condado de Londres y por donantes particulares, se han unido esas dos escuelas y el colegio técnico central de *City and Guilds*, constituyendo desde 1907 un vastísimo núcleo, incorporado a la Universidad, que se llama Colegio Imperial de Ciencia y Tecnología (*The Imperial College of Science and Technology*), donde se cultivan todas las ramas de la ingeniería, las ciencias biológicas y las demás ciencias puras y aplicadas.

En 1851, gracias al donativo de unos dos millones y medio de francos hecho por un comerciante, John Owens, se abre un colegio universitario en Manchester, accesible a todas las clases sociales y sin restricciones de credo religioso. En 1860, una suscripción privada lo enriquece con cerca de cuatro millones de francos; y las liberalidades se suceden después, porque la ciudad se siente orgullosa de su obra de cultura. En 1874 se funda en Leeds el *Jorkshire College*. En 1882 se establece el *University College* en Liverpool.

En 1880 se da una Real Cédula creando la Universidad Vitoria, que sólo comprendió al principio el *Owens College*, de Manchester; pero a la cual se incorporaron poco después los de Leeds y Liverpool, constituyéndose así una unidad con tres colegios en ciudades distintas. Pero en 1903 se deshizo esa federación, de modo que quedaron independientes las tres actuales Universidades de Manchester, Liverpool y Leeds.

En 1876 nace el *University College*, de Bristol, que se convierte en Universidad por Real Cédula de 1909. En 1897 se for-

ma en Sheffield otro colegio universitario, amalgamando instituciones más viejas, y en 1905 se convierte en la Universidad de Sheffield. El *Mason College*, establecido en Birmingham desde 1880, gracias a un donativo de más de cinco millones de francos y una suscripción privada que con gran empeño fomentó Chamberlain y que produjo más de ocho millones, reunió elementos para constituir, en 1900, la actual Universidad de Birmingham.

Además de esas diez Universidades (1) se han fundado en los últimos años del siglo colegios universitarios en varias ciudades: en 1881, el de Nottingham; en 1892, el de Reading, como una hijuela de la extensión universitaria de Oxford; en 1893, el de Exeter, producto también de la extensión universitaria; en 1902, el de Southampton. Esos colegios hacen obra docente, acoplada a las necesidades locales; pero no confieren grados, sino que envían sus alumnos a tomarlos en las Universidades. Cuando se enriquecen y pueden con ello aumentar el volumen de sus enseñanzas y garantizar su estabilidad, aspiran a convertirse en Universidades, pidiendo una Real Cédula. Tal ocurre actualmente con los dos colegios de Reading y Southampton.

El Gobierno ha auxiliado, desde 1889, mediante subvenciones anuales sujetas a ciertos requisitos, la vida y desarrollo de todo ese grupo de Universidades y colegios nuevos que no cuentan con las grandes riquezas de Oxford y Cambridge.

§ 3.

Constituída en 1853 la Comisión de Beneficencia (*Charity Commission*) como órgano central para el gobierno de las fundaciones de enseñanza, fué posible abordar el problema de las escuelas secundarias en aquel punto, que, ante el buen sentido, debía aparecer como inicial, a saber: formando un inventario de los medios que

(1) Gales tiene su Universidad propia, que se ha constituido como tal en 1893, mediante la unión de tres colegios universitarios nacidos en el último tercio del siglo: el de Aberystwyth (fundado en 1872), el de Bangor (fundado en 1884) y el de Cardiff (fundado en 1883).

el país poseía y un balance de los resultados obtenidos, mediante el examen de lo que se hacía en las escuelas a la sazón existentes, y averiguando cómo se empleaban las cuantiosas sumas que producían los bienes de las fundaciones (1). Hízose esto merced a dos Comisiones, cuyos estudios sirvieron de base a dos leyes.

La primera fué una Comisión Real, nombrada en 1861 por el Gobierno de Palmerton y presidida por lord Clárendon. Se le encomendó la investigación de las rentas, régimen y estudios de las nueve grandes escuelas secundarias, llamadas *Public Schools*, o sea las de Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St. Paul, Merchant Taylors, Harrow, Rugby y Shrewsbury, todas ellas viejas fundaciones benéficas (la más antigua, Winchester, del siglo XIV; la más moderna, Charterhouse, de comienzos del XVII) destinadas originariamente a educar un cierto número de niños pobres; pero que poco a poco fueron recibiendo niños de pago hasta llegar a convertirse en escuelas de las clases directoras a precios muy altos, dedicadas a proporcionar la formación clásica y el tono aristocrático necesario para ingresar en Oxford y Cambridge. Cada una seguía sosteniendo el pequeño grupo de niños pobres; sólo que, habiendo aumentado enormemente el valor de sus propiedades y rentas con relación a sus mínimas cargas, todas eran fundaciones opulentas (2). Siete de ellas eran internados; dos (St. Paul y Merchant Taylors) eran

(1) El capital de las fundaciones benéficas descubiertas hasta 1876 representaba una renta anual de unos 55 millones de pesetas, de los cuales más de 16 millones correspondían a fundaciones de educación, y más de dos, a fundaciones para el aprendizaje y perfeccionamiento. En 1892, la investigación de fundaciones benéficas había avanzado más, así que la relación presentada al Parlamento por la Comisión de Beneficencia acusa que, sólo de fundaciones para segunda enseñanza, había en Inglaterra, en 1891, capitales que producían una renta anual de 17.428.300 pesetas, sin incluir en esa estimación los solares y edificios de escuelas, que constituían propiedades de incalculable valor.

(2) Los directores de algunas de esas escuelas tienen sueldos anuales de más de 100.000 francos. La renta líquida anual que esas escuelas disfrutaban en 1866 (según el informe de la Comisión Taunton) equivalía a 1.625.000 pesetas. Educaban entonces cerca de 3.000 niños.

externados; casi todas estaban instaladas en magníficos parques, en el campo.

La Comisión publicó su informe en 1864. Alababa en él la disciplina y el nivel moral de esas escuelas, la suavización de su antigua rudeza, el cultivo de los estudios clásicos, la educación del carácter y la vida sana de los niños. Pero declaraba como defectos la escasa formación intelectual de la gran mayoría de los alumnos, la ausencia o insuficiencia de enseñanzas de lenguas vivas, ciencias, Geografía, Historia, Dibujo y Música y la indulgencia excesiva con los desaplicados (1).

A consecuencia de ese informe se hizo en 1868, bajo el Gobierno de Disraeli, una ley que incluía a siete de aquellas escuelas (Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby y Shrewsbury), ordenando que sus asambleas de patronos presentaran proyectos de modificación de los estatutos y constitución de nuevos patronatos. Esos proyectos habían de presentarse a un Comité de siete personas, designadas por la ley, y ser aprobados por el Gobierno.

Pero la reforma no quiso atentar a la autonomía de las escuelas, ni disolver sus peculiaridades y originalidad en un patrón uniforme. Siguiendo el más típico procedimiento inglés, quiso solamente poner en manos más expertas aquellos instrumentos poderosos de educación. Cada uno de los nuevos patronatos recibió plena autonomía para organizar las enseñanzas y reglamentar la vida de la escuela. Esos patronatos nombrarían y separarían libremente a los directores. Y cada director, puesto que había de responder a la marcha del establecimiento, nombraría todo el profesorado y podría separarlo sin apelación. No se reservó al Gobierno intervención ni inspección alguna. Bajo ese sistema de plena independencia, que es el actual, viven una vida próspera esos grandes Centros de educación secundaria, por donde pasa la porción más brillante de la juventud inglesa.

(1) En las mismas lenguas clásicas, que eran el estudio preferido, la mayor parte de los niños no podían traducir pasajes de los libros que decían haber leído.

En 1864, el Gabinete Pálmerston nombró otra Comisión Real, presidida por lord Taunton, encargada de investigar el estado de todas las escuelas de fundación que no fueran las nueve *Public Schools* de la Comisión Clárendon, ni las escuelas elementales cuyo estudio se había encomendado a otra Comisión. La Comisión Taunton había, pues, de dictaminar acerca de todas las escuelas secundarias de fundación que, no perteneciendo a aquel pequeño grupo selecto de escuelas de las clases directoras, formaban la gran masa de las llamadas Escuelas de Gramática (*Grammar Schools*).

Después de haber estudiado también la situación de la educación secundaria en otros países (1), la Comisión dió, en 1867, un minucioso informe, que ocupa 20 volúmenes. Encontró que existían 728 escuelas de fundación (sin contar las nueve *Public Schools*); pero de ellas, 50 no se hallaban en actividad y otras eran de tipo primario; así, quedaban 572 escuelas secundarias de fundación (*Endowed Schools*), con una renta anual de pesetas 4.576.650 y becas por valor de otras 347.425. Las había de nivel muy vario; desde las frecuentadas por niños de la baja clase media, que las abandonaban a los 14 años, hasta las que, nutriéndose de las clases acomodadas, conseguían retener a sus alumnos otros tres o cuatro años. Todas trataban de imitar, más o menos de cerca, a las *Public Schools* aristocráticas y tenían como supremo ideal, en algunas considerablemente remoto, preparar alumnos para el ingreso en Oxford o Cambridge.

Pocas de esas escuelas se hallaban en estado satisfactorio, por lo que a la formación intelectual atañe. La Comisión halló los estudios insuficientes y superficiales; la organización, mala, y la orientación, equivocada, por encaminarse más a la preparación para exámenes que a la formación científica de los niños.

En cuanto a remedios, la Comisión opi-

(1) Memoria hecha por Matthew Arnold acerca de la educación secundaria en Francia, Alemania, Suiza e Italia.

naba que en el gobierno de las escuelas debe darse parte a las familias, porque el pueblo, que no puede guiar, presta, sin embargo, vida, que vale más que la dirección; consideraba la enseñanza clásica como esencial para la educación; pero admitía que era necesario dar cabida a otras materias, y afirmaba que debían también ser aceptadas las escuelas que no tuvieran estudios clásicos; pedía el pleno respeto a la libertad de conciencia, y abogaba por una mejora de la educación femenina, con los mismos elementos esenciales didácticos que la de los niños, pero sin llegar a la equiparación completa que predomina en América.

Respecto al gobierno y administración de la enseñanza secundaria, la Comisión se inclinaba a la creación de organismos centrales que ejercieran la inspección, estableciesen un sistema de tribunales de exámenes en cada condado (en conexión con las Universidades) y cualificaran a los aspirantes al profesorado secundario, y organismos provinciales, que tendrían a su cargo la clasificación de las escuelas y someterían a las autoridades centrales proyectos de reforma.

Aparte de esa organización de carácter nacional, quería la Comisión que cada escuela conservara su autonomía, correspondiendo a los patronos la formación de los planes de estudios y el nombramiento de director, y a éste, la designación y separación libre de todo el profesorado, la elección de métodos y libros y el mantenimiento de la disciplina.

La ley de 1869 (*Endowed Schools Act*), dada bajo el Gabinete Gladstone, no atendió aquella parte del informe que se refería a la creación de organismos provinciales, al sistema obligatorio de exámenes para alumnos de escuelas secundarias ni a la cualificación y títulos del profesorado. Quiso respetar el tradicional sistema de la completa libertad docente. Y no pudo vencer la desconfianza de las clases medias en la acción gubernamental. No hizo, pues, sino designar tres Comisarios encargados de someter al Gobierno y al Parlamento los planes para el mejor empleo de cada

fundación de enseñanza (1), y prescribir, que, a fin de garantizar el respeto a las conciencias, todo niño sería exceptuado de las prácticas y la enseñanza religiosas, si los padres lo solicitan.

En seis años obtuvieron los Comisarios la aprobación de los planes para 235 escuelas, ensanchando el horizonte de los estudios, prescribiendo la necesidad de exámenes por examinadores extraños a la escuela y aplicando bienes, en ciertos casos, a mejorar la enseñanza de niñas. Pero su obra provocó rozamientos, y una ley de 1874 los suprimió, transmitiendo sus poderes a la Comisión de Beneficencia (*Charity Commision*); que los ha conservado hasta la ley de Enseñanza de 1902.

Las dos leyes mencionadas, de 1868 (para las *Public Schools*) y de 1869 (para las *Endowed Schools*), mejoraron algo la situación, pero siguió dominando en ambos tipos de escuelas el viejo modelo clásico. Los alumnos adquirían un barniz de latín y de griego y unas nociones de Matemáticas; apenas conocían algo de Historia y nada aprendían de ciencias, de Arte, de Geografía, de lenguas vivas, etc. Dominaba en las escuelas un cierto desprecio hacia la labor intelectual, como cosa de mal gusto. Y existía un plan uniforme de vida y enseñanzas, sin concesiones a los gustos y aptitudes de cada niño ni a su futura situación en la vida.

Con todo, las familias aristocráticas y acomodadas, que no necesitaban preocuparse del porvenir económico de sus hijos, preferían enviarlos a esas escuelas, donde estaban seguras de que recogerían la corrección, las buenas maneras, el dominio de sí mismos y la caballerosidad que caracterizan a un *gentleman*.

Tampoco consiguieron, pues, los reformadores liberales la reorganización de la educación secundaria dentro de un sistema amplio nacional. La opinión pública no estaba madura para ello. Oscilaba entre las ventajas de la coordinación uniforme y el

no confesionalismo, y los inconvenientes de destruir la tradición, la personalidad, el vigor corporativo y el tinte religioso de las viejas escuelas.

Pero la conciencia de sus defectos, fortalecida por las pruebas aportadas por las Comisiones, produjo, a más de la reforma antes indicada de muchos estatutos y planes, bajo la acción de los Comisarios nombrados por la ley de 1869, estos otros resultados: *a)* un movimiento espontáneo de renovación de algunas escuelas y una atención mayor a la segunda enseñanza por parte de las varias confesiones religiosas; *b)* la asociación de los directores de escuelas secundarias (*Head Master's Conference*, establecida desde 1869) para resolver cuestiones pedagógicas y de organización; *c)* la intervención de las Universidades de Oxford y Cambridge, que establecieron, en 1873, una Comisión mixta (*Joint Board*) para inspeccionar las escuelas secundarias e implantar en ellas un sistema de exámenes, cosas ambas ofrecidas, como es natural, a las que voluntariamente quisieran aceptarlas, puesto que las Universidades carecían de toda jurisdicción.

§ 4.

De otros lados vino a incorporarse a la educación secundaria una corriente que había de producir su transformación en dos sentidos: *a)* por el debido lugar concedido a las ciencias en los estudios, frente al exclusivismo clasicista reinante, y *b)* por la democratización y generalización de la enseñanza, poniéndola al alcance de clases sociales más numerosas. Se acallaban así los más urgentes apremios para una reforma general y total, pero se preparaba otra más sólida para el porvenir, gracias a esas dos aportaciones positivas y de contenido.

En otro lugar hemos aludido a la revolución industrial de toda la primera mitad del siglo XIX, y el ansia que ella despertó hacia los secretos que las ciencias encerraban. La Asociación británica para el progreso de las ciencias, fundada en York en 1831, acentuaba esa relación entre el avance científico y el desarrollo económico.

(1) Excepto las de las nueve *Public Schools* y las fundaciones que tuvieran menos de 50 años de fecha; limitación esta última que restringía notablemente la esfera de acción de los Comisarios.

La exposición de Londres de 1851 reveló el estado de atraso de Inglaterra respecto a otros países y alarmó a la opinión pública, que comenzó a clamar por el fomento de los estudios propios para promover un renacimiento industrial.

Hombres del más alto relieve intelectual ejercían presión en análogo sentido. Ruskin reprochaba el abandono de las ciencias en la educación inglesa; Spencer consideraba como conocimiento fundamental el de las leyes de la vida, y el estudio, de las ciencias como la mejor preparación para todos los órdenes de la actividad; Tyndall predicaba la importancia del cultivo de la Física como parte de la educación; Huxley hacía su discurso sobre el valor educativo de las ciencias naturales y Darwin publicaba, en 1859, el *Origen de las especies*, que excitó un interés mundial (1).

Comenzó al mismo tiempo la aparición de las escuelas y colegios universitarios que, en oposición a las Universidades clásicas, daban especial importancia a las ciencias, y las mismas Universidades de Oxford y Cambridge intensificaron el estudio de la Naturaleza.

Un departamento del Gobierno central, el de Ciencias y Artes, comenzó desde 1853 a establecer escuelas en varias ciudades, pero el éxito fué escaso. Entre 1859 y 1867 utilizó para promover la enseñanza de las ciencias un sistema de subvenciones dadas a las escuelas en proporción al número de alumnos que se declararan aptos en los exámenes establecidos por el Departamento (es decir, el sistema de pago según los resultados, que tuvo funestas consecuencias). También organizó exámenes y diplomas para maestros de ciencias.

La enseñanza del arte fué promovida, desde 1852, mediante subvenciones a los Centros en que se cultivara, auxilio a la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias y fomento de las clases nocturnas. El Departamento de Ciencias y Arte organizó, desde 1857, la inspección de todas las

escuelas de arte que disfrutaran subvenciones.

En 1870 fué nombrada una Comisión Real, presidida por el duque de Devonshire, para estudiar el problema de la enseñanza de las ciencias, y su dictamen (1875) aconsejaba que fueran incluidas en todos los grados de la educación.

La ley de Educación de 1870 había creado, entre tanto, Comités de escuelas (*Schools Boards*) como organismos locales para regir la enseñanza primaria. Esos Comités, aprovechando unas subvenciones que daba, desde 1867, el Departamento de Educación, con destino a ampliar con materias especiales el cuadro de la enseñanza primaria, y otras subvenciones dadas por el Departamento de Ciencias y Arte, comenzaron a crear las llamadas *Higher Grade Schools*, o sea una especie de escuelas primarias superiores. En 1872, el Departamento de Ciencias y Arte ofreció subvenciones especiales para la enseñanza de las ciencias, en un plan sistemático de estudios de tres años, a niños que hubieran terminado la escuela primaria (1). Estimulados por ese medio, los Comités de escuelas crearon en aquellas *Higher Grade Schools* una forma de enseñanza secundaria breve, para niños de 12 a 15 años, que, por ser esencialmente de ciencias y de carácter popular, contrastaba con la enseñanza clásica, de preparación para las Universidades, dada en las grandes escuelas secundarias, y podía servir para las clases modestas que no pueden procurar a sus hijos una enseñanza superior, por tener que aplicarlos a ganar su vida desde la edad de 14 a 15 años.

Pero ocurrió un conflicto legal, porque los Comités de escuelas de la ley del 70 no tenían atribuciones para la enseñanza se-

(1) *Outlines of Education courses in Manchester University*, páginas 81 y 82.

(1) Es decir, un comienzo de lo que son en Alemania las *Realschulen*. Significaba, además, un cambio de política, sustituyendo el «pago según los resultados», que tan desdichadas consecuencias había tenido, por el pago de subvenciones según la estadística de asistencia de los niños a las clases. En 1895 se aminoró aún más la cuantía de la subvención «según los resultados», y se aumentó la computada por trabajos prácticos y por los informes de los inspectores acerca de la labor total de esas escuelas.

cundaria, de modo que se estableció una lucha entre los que deseaban favorecer, mediante la acción de los Comités, aquella forma popular de educación secundaria y los que rechazaban la intromisión, reclamando que no se traspasase el límite de la escuela primaria superior. Ese dualismo se reflejó en el dictamen dado en 1888 por una Comisión presidida por lord Cros (1).

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.

MAYO

La guerra y los pedagogos, por Félix Pécaut. — La corriente pedagógica más poderosa, que arrastra consigo la adhesión del gran público, es la que aspira a una educación dominada por este doble principio: *utilitarismo*, y, por consiguiente, *especialización*. A decir verdad, ya se había desenvuelto mucho antes de la guerra: enseñanza técnica, enseñanza profesional, aprendizaje, adaptación a la región, nombres diversos para designar una misma tendencia. Aspira ésta a transformar la instrucción de arriba abajo, lo mismo en la escuela primaria que en la segunda enseñanza, y aun a subordinar las Facultades de Ciencias a los fines de la industria. Esta tendencia se ve siempre justificada por razones de utilidad—utilidad para el individuo y para la nación. Pero también pretende responder a la evolución que arrastra la actividad social hacia la división del trabajo. En nuestras sociedades, se dice, se trata de formar, no el *hombre*, sino el *profesional*, porque éste es el que existe socialmente y el que obra. La guerra ha aumentado el prestigio de esta argumentación. Se ha comprobado que durante las hostilidades, la industria nacional entera,

directa o indirectamente, concurre a la batalla, la alimenta, la hace posible, y en gran parte, determina el éxito. Además, hay la presión de la post-guerra, cuando será preciso, no sólo reparar muchos años de destrucción y de falta de producción, sino luchar en la concurrencia de los pueblos. Verdaderamente, un pueblo agotado tiene, no sólo el derecho, sino el deber de pensar sólo en lo útil; pero la consideración de lo útil no obliga a que la enseñanza sea fundamental y exclusivamente utilitaria.— La división del trabajo, en el dominio de la Industria, determina un aprendizaje más sencillo y más rápido; pero quedan las tareas complicadas, y, por ejemplo, la sintética del ajustador. Y una de las causas de la crisis del aprendizaje es que, siendo éste cada vez menos necesario para la masa, no se forma la minoría que lo reclama más amplio. El problema real y práctico consiste en asegurar por instituciones apropiadas la preparación, que no se hace espontáneamente, de ese grupo de obreros cualificados, mejor aún que universalizar una instrucción técnica que la mayoría no podría aprovechar (?).

M. Pierre, antiguo Director de la Escuela Normal de Saint-Cloud, por V. Bonnaric. — M. Pierre ha muerto en Diciembre de 1917, después de dirigir durante diez años la Escuela Normal de Saint-Cloud. En 1899 había sucedido al Sr. Jacoulet, quien en el desempeño de la dirección, durante 18 años, había dado a la Escuela su primera tradición, la había fundado moralmente. Durante la dirección del Sr. Pierre han tenido lugar cambios importantes en la Escuela. El número de alumnos se había duplicado, y hubo que agrandar y modernizar el edificio. Esta obra ingeniosa se hizo siempre bajo la inspiración del Director.—Al final del período de la dirección del Sr. Pierre, fué creada en principio la nueva sección de las Ciencias aplicadas. Él supo preparar y hacer posible tal creación; ya venía trabajando durante cuatro años para extender, enriquecer y organizar los talleres de la Escuela. Cuando el Sr. Pierre abandonó los talleres, estaban ya a medio equipar para el

(1) El voto particular de una minoría, en la cual figuraba Mr. Lyulph Stanley (actualmente lord Sheffield), apoyaba las *higher elementary schools* en el sentido de una enseñanza secundaria popular.

trabajo de la sección nueva. Para este amigo ferviente del trabajo manual, que era también un artista hábil y activo, fué una viva satisfacción dejar tras sí en Saint Cloud talleres excelentes y abundantes recursos de preparación para la enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias superiores. Para dar un alma a esta enseñanza, para orientar de una manera francamente moderna esta enseñanza, sería preciso un técnico que fuese al mismo tiempo un científico. Este maestro de tipo tan nuevo, capaz de hacer tan buen papel en el taller como en el laboratorio o en la cátedra, cuando el Sr. Pierre lo descubría entre sus discípulos, lo guiaba y lo dejaba en la Escuela, en plena actividad.

El francés, lengua diplomática de Europa, por Albert Douzat.—Hacia fines del siglo xvii, el francés se convirtió en la lengua diplomática de Europa, y no ha cesado de desempeñar este papel hasta hoy. No han influido en ello ni los Gobiernos, ni la diplomacia; en realidad, el francés ha aprovechado solamente su expansión literaria y social a través del mundo, y la diplomacia se ha visto llevada a adoptarlo por la fuerza de las cosas, desde la época en que se afirmó como la lengua más extendida entre la aristocracia y la alta burguesía europea.—En este artículo se traza un bosquejo histórico de esta cuestión, distinguiendo, además de sus orígenes, cuatro grandes períodos: los comienzos (reinados de Luis XIII y Luis XIV); el apogeo (1715-1815); las resistencias (1815-1914); la guerra actual. En cuanto a ésta, el francés ha seguido siendo el principal instrumento de las relaciones entre Alemania y sus aliados balcánicos. Los intelectuales y los diplomáticos búlgaros, y, sobre todo, turcos, habían recibido casi todos una educación francesa; pocos de ellos, aun entre los germanófilos, hablaban el alemán, y el conocimiento de las lenguas balcánicas estaba muy poco extendida la diplomacia en Alemania. El ultimátum de Austria a Serbia, que desencadenó la guerra, estaba redactado en francés. El Dr. Mucklon, el antiguo director de las fá-

bricas de Krupp, recuerda que al darle cuenta de este documento un alto personaje de su país, como hiciera observar que la nota estaba concebida en términos inaceptables para Serbia, su interlocutor respondió: «Vuestra impresión se explica, porque no habéis leído más que la traducción alemana; el texto original francés es menos enérgico.» En fin, las negociaciones de Brest Litowski entre los Imperios Centrales y la Rusia, por una parte, y la Ucrania, por la otra, han tenido lugar en francés. En el campo de los aliados, el francés ha sido la lengua principal de las conferencias interaliadas. En segundo lugar, se ha usado también el inglés, porque muchos políticos norteamericanos e ingleses, especialmente Lloyd George, no hablan el francés, y el inglés no tiene, por otra parte, secretos para los japoneses ni para muchos diplomáticos italianos, como Sonnino. En suma, los aliados han puesto en práctica, por la fuerza misma de las circunstancias, el consorcio lingüístico franco inglés que habían preconizado Michel Breal y Paul Chappellier, para resolver de un modo práctico el problema de la lengua internacional.

Una sección agrícola de la escuela primaria superior, por León Gauthier.—En muchas ocasiones, y ahora recientemente, el Ministerio de Instrucción pública ha aconsejado desenvolver la enseñanza agrícola en las escuelas primarias superiores donde es posible organizarla. ¿Es fácil pasar de la teoría a la práctica, del proyecto a la realización? La experiencia, intentada en una escuela primaria superior de la región gascona, va a responder quizás a la pregunta.—Después de encontrar el medio favorable y la forma de los cursos convenientes a ese medio, fué preciso buscar material, laboratorio, profesores y dinero. Los créditos del Estado son limitados. Se obtuvo, en primer lugar, que el Municipio ofreciese campos laborables y una viña, y se alquiló un prado. Para llegar al éxito definitivo, es necesaria la colaboración de los padres, y para asegurarla, hay que empezar por ganar su confianza. Abrirles las puertas de la escuela, demos-

trarles que no tienen que temer una enseñanza excesivamente teórica. Algunos padres se han prestado incluso a dar conferencias.

El Jardín de la Escuela, por Gastón Sévrette.—La experiencia de la guerra no dejará de provocar algunas reformas en nuestro sistema de educación. Ya se proclama la necesidad de una enseñanza menos abstracta, más inmediatamente adaptada a nuestras necesidades cotidianas. Entre los medios prácticos de establecer el contacto entre la escuela y la vida, algunos señalan el jardín escolar, nacido de la guerra, y cuya utilización proponen como instrumento pedagógico. El trozo de tierra cultivado por los alumnos bajo la dirección del maestro tiene la ventaja de grabar en la memoria del niño nociones muy netas y durables sobre la vida de las plantas, sobre las metamorfosis de la naturaleza. Desenvuelve admirablemente la facultad preciosa de la observación. En muchos casos creará en el joven un mayor amor hacia la tierra y un mejor conocimiento de sus recursos.

Cuestiones y discusiones: ¿Debe convertirse en facultativa la enseñanza de las lenguas vivas en las Escuelas Normales?—El inspector en Dordogne pide en su informe que se declare facultativa, ya que la paz ha de traer grandes exigencias de otras clases de enseñanza.

Notas de Inspección.

Nuestras peregrinaciones (continuación); *Verdún, invencible. En las primeras líneas del Argona.*

Crónica de la Enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros. Bibliografía.

Erratum.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA CULTURA IBÉRICA⁽¹⁾

por P. Bosch Guimpera.

Tots hem sentit el parlar del poble dels Ibers, i sabem que constituïren una de les races primeres que habitaren la nostra península, que d'ells rebé el seu nom d'*ibèrica*. Però ¿quina era llur naturalesa i llur procedència? quines foren les relacions que mantingué amb els altres pobles que ocuparen Espanya a l'antiguitat, per exemple els Celtes i els colonitzadors fenicis i grecs? i, més que res, quina fou la llengua que parlaren i la cultura que desenrotllaren? Tot això és una complexitat de problemes en els quals fins ara ha setat molt difícil orientar-se. Ells han estat una nebulosa, no sols per als profans, sinó també per als especialistes en estudis històrics o arqueològics; i moltes d'aquestes qüestions són lluny d'haver-se resolt satisfactòriament, com per exemple la de l'origen i de la raça, o bé la de la llengua. D'altres, però, com la de les relacions amb els altres pobles i la de la cultura, comencen a aclarir-se i a fer-se comprensibles fins per als no especialistes. Aquesta nit tractarem de sintetitzar en línies generals el que avui podem posar en clar en una qüestió tan interessant i tan d'actualitat en el món de les investigacions històriques i arqueològiques.

Ja a principis del segle passat un il·lustre alemany, Wilhelm von Humboldt, va cridar l'atenció sobre els Ibers, i a ell es deuen els primers intents d'aclarir la qüestió de la llengua ibèrica, que suposà que s'havia conservat en la basca, aqueixa llengua tan diferent de les altres actuals i que té tantes notes d'antiguitat.

Més tard a dos alemanys també es degué l'estudi dels textos antics referents a la península ibèrica i el posar una mica en ordre les confuses notícies en ella donen els autors clàssics Karl Müllenhoff, el germanista qui en la seva obra *Deutsche Al-*

(1) Conferència donada al Curs hispano-germànic d'Extensió Universitària. Hivern de 1916-17. Publicada en los núms. 2 y 3, año III de los interesantes *Quaderns d'Estudi*, de Barcelona.

tertmuskunde, en estudiar l'antiga Germània, va tractar també de les races amb ella relacionades, i Emil Hübner, l'eminent epigrafista berlinès a qui devem el corpus de les Inscripcions espanyoles i innumbrables treballs sobre la història i les antiguitats de la península. Del treball de Hübner ha viscut molt temps, i encara viu en bona part, la investigació sobre l'antiga Hispània, que en els últims anys ha entrat en camins del tot nous. El punt de partida ara ha estat la recerca de les restes que els Ibers deixaren en el país, i gran nombre d'investigadors espanyols i estrangers han demanat a la terra, amb llurs excavacions, la solució del problema. Novament aquí ens trobem amb una gran contribució alemanya, la del Prof. Adolf Schulten, a qui devem una nova revisió dels textos antics i l'haver posat en clar, sembla que definitivament, els moviments dels pobles ibèrics i llur relació amb els veïns.

Per al coneixement de l'arqueologia, les seves investigacions sobre Numància (1905-1912) han fet època, com la féu poc abans el llibre del Prof. de Burdeus P. Paris, qui, amb el seu llibre *Essai sur l'art et l'industrie de l'Espagne primitive*, va reunir el material arqueològic presentant el primer treball de conjunt sobre les antiguitats ibèriques.

Els investigadors espanyols tampoc falten, i alguns d'ells han portat constitucions de cabdal importància, com En Saavedra, el primer investigador de Numància; els Professors de l'Universitat Central D. J. R. Mèlida, i D. A. Vives, i, últimament, el Marquès de Cerralbo i D. J. Cabré.

Cal també citar al investigador anglès Mr. Horace Sandars.

L'Institut d'Estudis Catalans, últimament, amb els seus treballs, ha aconseguit resultats notables per al coneixement de la cultura ibèrica al Baix Aragó.

Vejam ara el resultat d'aquestes investigacions.

I. *Etnografia*.—Els Ibers són un poble que trobem a la península ja vers el 500 a. de J. C., o sigui quan s'hi havien establert els colonitzadors fenicis de Gades (Càdiz) i els grecs de Rhode (Roses) i Emporion (Em-

púries). D'on poguessin haver-hi arribat, i la data de llur entrada a la península, és impossible determinar ho; però és segur que ja eren a la península en arribar aquells colonitzadors.

S'ha volgut suposar que els Ibers procedissin de l'Àsia, essent llur pàtria originària el Caucas i havent arribat a través del nord d'Àfrica quan aquesta estava unida a Europa, no existint encara l'estret de Gibraltar. Això, emperò, és tot mera hipòtesi. L'origen al Caucas es basa sols en insegurs paral·lels filològics; lo últim és del tot impossible, perquè l'estret de Gibraltar existeix probablement des d'una època geològica anterior a l'aparició de l'home sobre la terra.

L'únic versemblant és que el poble ibèric està emparentat amb les tribus nòmades camítiques del N. de l'Àfrica, d'on degué arribar a la península. El poble Bereber és la resta vivent d'aquelles, les quals constitueixen una gran família ètnica diferent dels semites asiàtics i dels indogermans d'Europa.

Aquesta posició particular dels Ibers a l'Etnografia es manifesta amb gran claredat en la llengua, que coneixem per inscripcions que podem llegir mercès a les semblances de les lletres amb les gregues i llatines, però que no entenem perquè les arrels de les paraules no troben paral·lels en cap de les llengües conegudes, antigues o modernes. La suposada identitat de la llengua ibèrica amb la basca està encara per comprovar, i la comprovació amb els dialectes berebers no s'ha emprès d'una manera tan seriosa com fóra de desitjar.

Cap a l'any 500 a. de J. C. els Ibers ocupaven tot el S. i l'E. de la península, i probablement Andalusia degué ésser el primer territori que hi habitaren en arribar per mar a través de l'estret de Gibraltar.

Poc després del 500, segons ens diuen els autors, penetraren al S. de França, conquerint-ne tot el migdia fins al Roine, d'on foren expulsats vers el 400 a. de J. C. pels Gals, que els obligaren a repassar el Pireneu. Llavors comencen a estendre's cap al centre d'Espanya, a expenses dels Celtes.

Aquests, una de les branques de la gran família del pobles indogermànics d'Europa, havien entrat a la península cap al 600 a. de J. C., ocupant-ne tot el centre i l'occident, arrebant a l'extrem SW. i a l'extrem N. els antics habitants, els Ligurs, un altre poble sobre la llengua i l'origen del qual no sabem quasi res.

Els autors antics fins al segle III, en donar-nos els noms de les tribus de la península, ens parlen de les dels *Saefes*, *Cempsi* i *Berybraces*, celtes, al centre d'Occident; els *Cynetes*, ligurs, al S. de Portugal; les diferents tribus ibèriques d'Andalusia a la costa oriental de la península, des del riu l'Anas (Guadiana) fins a Empúries. D'allí per amunt diuen els textos que vivien els Ligurs barrejats amb els Ibers.

Després de l'expulsió dels Ibers del S. de França pels Gals, l'expansió dels quals constitueix l'últim gran moviment dels Celtes, que arriben, al segle III, fins a les portes de Roma i fins a l'Asia Menor, els Ibers, com dèiem, comencen a entrar en el centre de la península, que acaba essent iberitzada del tot. Això degué ésser un fet al segle III.

Lavors els textos ja no anomenen les antigues tribus cèltiques dels *Saefes*, *Cempsi* i *Berybraces*, ni els *Cynetes* ligurs del S. de Portugal. En llurs territoris apareixen ja les tribus ibèriques que s'hi troben a l'època romana: els Carpetans, Oretans, Vetons, Lusitans, Vacceus i Celtibers.

Sols en els llocs extrems i en les regions muntanyoses difícilment accessibles es troben les restes dels Celtes, que, en part, es barregen amb els Ibers.

Així, al S. de Portugal i a Galícia es troben ara els *Celtici*, celtes; al NE. i SE. de la *Meseta* hi ha els *Berones* i els *Germani*, dues tribus cèltiques. Aquestes restes isolades mostren molt bé com els Ibers feren amb els Celtes el mateix que aquests abans amb els Ligurs, o sigui, en establir-se en llurs territoris, arrebant els pocs que no foren sotmesos a les terres extremes.

Restes cèltiques degueren romandre a Castella barrejades amb els Ibers en les tribus dels Celtibers. Aquests no són, com

es suposava abans, un poble ibèric dominat pels Celtes, sinó, al contrari, un poble celta conquerit pels Ibers.

Sols al segle III comencen els autors a parlar d'una Ibèria, abans la península s'anomenava *Keltiké*, dels Celtes que n'ocupaven la major part.

II. *La Cultura*. — Vejam ara quines restes tenim de la cultura dels Ibers.

Aquesta, malgrat una certa unitat, ofereix grans diferències segons els temps i les tribus. Hi podem distingir quatre grans regions molt distintament: primera, la del SE. de la península, o sigui les actuals províncies d'Alacant, Múrcia i Albacete, amb una civilització que s'estén per la costa cap al N. fins al S. de França i que cap als segles V-IV representa la més gran esplendor de la cultura ibèrica; Andalusia, la vall de l'Ebre amb les dels seus afluents, i la Vella Castella, o sia la Celtibèria, són les altres.

De la resta de la península no en sabem encara prou per a poder-ne parlar en una ullada sumària com la present.

a) *La cultura del SE., de la costa oriental i d'Andalusia*. — El SE. de la península sembla ésser el lloc on la civilització ibèrica arribà a son més alt floridesa. Així ens ho mostren les nombrosos restes que allí trobem de poblats, de necròpolis i de santuaris on les tribus ibèriques anaven a pregar a llurs divinitats i a deixar ex-vots en agraïment a les mercès rebudes.

Indubtablement, aquesta cultura, que assolí un nivell ben respectable, degué molts elements als colonitzadors estrangers que s'havien establert a la península: els fenicis que vers la fi del segon mileni abans de J. C. havien fundat Gades, o els grecs que cap al segle VI fundaren Emporion en la costa catalana, però que abans havien arribat ja diferents vegades a les costes ibèriques.

D'aquests dos elements, el grec és el més important, i la seva influència es nota en la construcció de les ciutats, en l'escultura i en la decoració dels vasos.

La cultura d'Andalusia en aquesta època, des del segle V a. de J. C., està molt emparentada amb la del SE., i també el li-

toral fins al S. de França és pròpiament una varietat regional de la mateixa civilització.

Alguna part ha d'atribuir-se també en la formació de la cultura ibèrica als soldats que deixaven Espanya per a servir com a mercenaris en terres llunyanes: així, en contenen els autors que soldats ibèrics combateren a Sicília en la batalla d'Himeras el 480 a. de J. C., en les files cartagineses, contra els Grecs.

Però aquesta prosperitat acaba els cartaginesos, després de la desastrosa fi de la primera guerra púnica, perden Sicília el 264 a. de J. C. Llavors els grans generals de la família dels Bàrquides (Hamilcar, Hasdrúbal i Haníbal), durant tota la fi del segle III, des del 237 fins al 218, converteixen el S. i el SE. d'Espanya en un protectorat cartaginès.

Aquesta situació s'agreuja en esclatar el 218 la segona guerra amb Roma. Els exèrcits romans combaten amb els cartaginesos a Espanya, i la lluita acaba amb la dominació de Roma, i, amb ella, ve l'absorció dels Ibers en la civilització de llur senyora.

En aquesta època de pertorbacions per la costa, la floridesa ibèrica es refugià a l'interior, a l'Ebre i a la *Meseta* que els Ibers han acabat de conquerir als Celtes el segle III, on aquest segon període de la civilització ibèrica dura fins que, el 133 a. de J. C., Escipió pren Numància i comença la romanització de l'interior.

Estudiem ara les restes d'aquesta civilització ibèrica que durant els segles V-IV florí a l'E. i al S. d'Espanya.

De tot aquest territori coneixem nombroses restes de ciutats poderosament fortificades, com l'acròpolis de Meca, prop de Bonete (Albacete), al SE., i Osuna (província de Sevilla), a Andalusia. Malauradament, han estat poc excavades sistemàticament i no podem reconstruir encara llurs plantes, però d'aquestes ciutats tenim nombroses restes d'escultura, de ceràmica i d'armes que ens donen una idea de l'art i la civilització del temps.

Completen aquest quadro els santuaris i les necròpolis.

Els santuaris eren o bé vers temples de

pedra on es dipositaven estàtues votives de pedra que els fidels dedicaven a la divinitat, com el del Cerro de los Santos, prop de Montealegre, a la província d'Albacete, o grutes on s'han trobat innombrables ex-votos de bronze, com els de Despeñaperros i de Castellar de Santisteban, a la província de Jaén. En el primer lloc sembla que també hi havia un temple.

A les necròpolis, les cendres dels cadàvers cremats es dipositaven en urnes de terrissa pintada ricament, i prop d'elles s'enterraven altres vasos amb menjar o begudes i les armes difunts, que es creia que necessitaven encara a l'altra vida. Les dels més notables són les d'Arxena (Albacete) i d'Almedinilla (Còrdova).

Tots aquests llocs ens han donat un interessant material.

L'escultura és potser el que més alt parla en favor del sentit artístic dels Ibers.

Demés d'obres de factura més bàrbara, com les figures d'animals, sobretot de braus, que es troben en molts llocs de la península i el millor exemplar de les quals és l'anomenada *Bicha de Balazote* (província d'Albacete), un brau amb cara humana que s'ha comparat a monstres semblants de l'art oriental, hi ha relleus d'estàtues que són veres obres mestres. Mereixen especial menció els relleus trobats a les excavacions d'Engel i P. Paris, a Osuna, representant escenes de lluita i on els guerrers apareixen armats amb l'escut i la falcata, el sabre corbat. Però el millor producte de la plàstica ibèrica en pedra són les estàtues del Cerro de los Santos, avui al Museu Arqueològic de Madrid (representant quasi totes fidels portant ofrenes a la divinitat allí venerada) i el bust policromat trobat a Elx, que guarda el Museu del Louvre, de París, i que s'anomena *la Dama d'Elx*. Totes elles mostren un complet domini de la tècnica escultòrica, un gran sentit de l'elegància de la línia i una notable riquesa en els vestits i en els ornaments: joies al cap, arracades i collars, sobre tot els de la Dama d'Elx, que mostra també un artístic pentinat.

En l'escola d'escultura que representen tals obres, certament es creuaren influèn-

cles orientals i gregues; però les més vives i les que degueren donar un impuls més gran a la plàstica ibèrica foren de segur les últimes.

Una cosa semblant es nota els bronzes, que representen molt sovint guerrers a peu o a cavall, o altres tipus masculins i femenins amb vestits semblants als de les escultures del Cerro de los Santos.

L'orfebreria ibèrica està ben representada per joies amb formoses filigranes, com la diadema d'or de Jàvea i les arracades de Tivisa, que no hauria menyspreat cap artista grec. Les armes tenen també sovint belles incrustacions de metalls preciosos com els sabres corbats de la necròpolis d'Almedinilla.

En la decoració dels vasos, l'art ibèric del SE. d'Espanya i d'Andalusia ha produït també obres notables.

Al SE. floreix una escola de ceràmica que pinta bells motius florals i animals estilitzats, combinats hàbilment amb motius geomètrics, sobre tot espirals, cercles concèntrics i ratlles ondulades. Els ocells i els caps de l'animal que P. Paris ha anomenat *carnassier* dels vasos d'Elx i d'Arxena són el millor que ha produït la ceràmica ibèrica.

De la necròpolis d'Arxena procedeix també un vas amb curioses decoracions de lluites de guerrers a peu i a cavall. La figura humana no hi és tractada amb el mateix domini de la tècnica que els altres motius, i sembla l'obra d'un art infantil ben diferent del que produí aquells altres.

A Andalusia la ceràmica no té altra decoració que la de motius geomètrics: ratlles ondulades, cercles i segments de cercles concèntrics que s'ordenen en zones pel cos del vas amb una sòbria elegància.

L'origen d'aquestes decoracions és un problema sobre el qual s'ha discutit molt. Es segur que molts dels motius han estat presos de la ceràmica grega que introduïen les colònies del NE. i de la qual es troben fragments en moltes estacions ibèriques; però els Ibers saberen interpretar les decoracions forasteres d'una manera ben personal, i llur ceràmica és un dels productes més típics del geni artístic indígena.

El segle v, el iv i els començos del iii

veieren el florir dels monuments descrits. Això ens ho confirmen, demés de les formes de les fíbules de bronze amb data certa, les anomenades *de La Tène* dels perfodes I i II, que són tipus que arribaren a Espanya des del centre d'Europa; la ceràmica grega, que en molts llocs s'ha trobat junt amb les coses ibèriques. Així a la necròpolis de Villaricos (Almeria) han sortit crateres gregues del segle v i itàliques del iv i a Empúries la ceràmica ibèrica més ben decorada, amb motius idèntics als dels vasos d'Elx i d'Arxena, apareix a la capa grega dels segles v i iv.

b) *La cultura de l'Ebre.* — El nostre coneixement de la cultura ibèrica de l'Ebre es funda sobretot en el material dels poblats. Aquí són comptats els sepulcres que s'han trobat. En canvi, els poblats es comencen a conèixer bé mercès a haver-ne excavat alguns sistemàticament l'Institut d'Estudis Catalans.

Molt clarament es pot fer un primer període que ocupa els segles v-iv amb alguns poblats del Baix Aragó, que representen la fase més primitiva de la cultura ibèrica de l'Ebre. Són, entre altres, Les Escodines i San Cristòfol de Maçalió i el Tossal Redó de Calaceit, de la província de Terol.

Les construccions són molt primitives, i les plantes dels poblats molt irregulars. El material que s'hi troba és també ben diferent del dels grans poblats del període següent.

La ceràmica a torn és molt escassa i pobra en decoracions: en canvi, el sentit artístic del temps es manifesta en les decoracions de la terrissa feta a mà: cordons, zig-zags, meandres i altres motius geomètrics en relleu, incisos o pintats, impressions digitals, etc. També són molt interessants els tipus dels objectes de bronze i els pesos de Valer de fang.

Un nou període, ben datat al segle iii a. de J. C. pels objectes del comerç hel·lenístic que s'hi troben indefectiblement el caracteritzen els grans poblats dels termes de Calaceit, Alcanyis, Casp, La Zaida, etc., al Baix Aragó i el petit però interessantíssim del Tossal de les Tenalles de Sidamunt (Lleida).

D'ells han estat explorats metòdicament sols el del Mont de San Antoni de Calaceit i el del Tossal de les Tenalles de Sidamunt.

A Sant Antoni tenim ja una vera ciutat amb una muralla que forma un sortint en forma de torre per a defensar l'entrada, curosament bastida amb pedres ben tallades. Les cases aquí es disposen a ambdós costats d'un carrer a la part alta i segueixen els desnivells del terreny, salvant-los amb escales a la part baixa. En una de les cases d'aquesta última s'hi trobà un curiós celler amb una mena de banc d'argila amb clots per aguantar gerres de provisions.

El material és també molt avançat, encara que a l'Ebre no hi hagi res comparable a les belles escultures del SE. de la Península. L'única mostra de l'escultura de la regió que estudiem són esteles, que es creu que adornarien enterraments, en les quals s'hi graven generalment figures de guerrers a cavall.

En els poblats apareixen moltes restes d'armes de ferro i encara qualche punta de sageta de bronze, *umbos*, o sia revestiments de ferro dels escuts llargs, ovalats de fusta, com els que portaven els guerrers d'altres regions d'Europa; espases de diferents tipus i al costat de l'espasa ibèrica, la *falcata*, o sabre corbat, hi ha les espases rectes de dos talls i a voltes amb beina de ferro, tipus conegut a tot Europa al segon període de la segona edat del ferro, anomenat de «La Tène II», la qual cosa és també una dada per a la cronologia, car el dit període està ben datat vers el segle III abans de J. C.

Els objectes d'ornament són també abundants; entre ells sobressurten les fibules o agulles per a aguantar els vestits, les tanques de cinturó de bronze, algunes vegades amb ornaments gravats. També es coneix una cuirassa de bronze trobada a Calaceit.

Però el material més abundant i en el qual es veu molt bé l'evolució del temps anterior dels poblats de Les Escodines i S. Cristòfol de Maçalió i del Tossal Redó de Calaceit és la ceràmica. Els pesos de

Valer son més ben fets i decorats. Ara la terrissa a mà desapareix quasi del tot. Aquelles formoses decoracions en relleu, con els meandres i fins les impressions digitals ja no es troben. En canvi, el verament típic d'aquests poblats és la ceràmica pintada, feta a torn, que en els poblats del període anterior era escassa i de decoració pobra.

L'art decoratiu de la terrissa de l'Ebre, que constitueix una interessant varietat regional dintre la gran família de la ceràmica ibèrica, que representa particularment la ceràmica dels poblats de Sant Antoni de Calaceit i La Zaida a l'Aragó i el Tossal de les Tenalles de Sidamunt, a Catalunya, es caracteritza pels seus ornaments geomètrics i florals estilitzats que es dibuixen amb gran soltura omplint tota la superfície del vas, essent molt curioses les combinacions d'espitals. En aquesta regió apareix també alguna vegada la figura humana i altres motius d'animals, però ja no tenen la perfecció tècnica dels motius linials o florals. L'artista treballa aquí amb ornaments als quals no està acostumat i el dibuixa d'una manera monotona i esquemàtica.

Aquí estem ben lluny, sobretot en les figures d'ocells, de la bellesa dels motius semblants d'Arxena i Elx a la regió del SE. d'Espanya.

Encara que aquest material pugui ésser influït per la cultura d'altres llocs, com els centres de cultura del N. dels Pirineus d'on ha arribat la cultura dita de La Tène o sigui de la segona edat del ferro d'Europa i que en bona part el progrés en la decoració de la ceràmica és degut a influències de la costa del SE. de la península més avançada, té però tot un caràcter netament indígena. Però al costat seu hi ha altres objectes que ens donen testimoni d'un actiu comerç amb la costa i, per altra part, ens acaben de fixar amb certitud la cronologia del període: a tots els poblats en qüestió es troben en gran nombre els testos de ceràmica hellenística que llavors penetrà per tots els recons de la conca de l'Ebre i del seus afluents des de Catalunya fins a la ratlla de Castella,

en plena Celtibèria. Fragments de vasos hellenístics, probablement procedents de les fàbriques del S. d'Itàlia (d'algunes de les quals han rebut el nom de campanians) trobats en tanta profusió demostren una relació constant amb la costa on Empúries era el centre del comerç grec i on devien afluir els productes de l'interior a canvi, entre altres coses, de la vaixel·la de luxe la data de la qual essent ben coneguda, ens fixa la cronologia dels poblats ibèrics en què es troba en el segle III a. de J. C., data que coincideix amb la que ens donen les espases i fíbules de La Tène, que corresponen al període II d'aquesta cultura, que també ocupa el segle III a. de J. C., als països del N. dels Pirineus.

Aquest temps és el punt culminant de la cultura ibèrica a l'Aragó i comença a ésser-ho també al centre d'Espanya, a Celtibèria.

c) *La cultura de Castella.*—I amb això arribem a la cultura ibèrica de Castella, la regió on els Íbers es mantingueren més temps independents mentre les altes tribus de l'E., del S. i de Portugal havien estat conquistades ja pels Romans després d'haver anihilat aquests el poder militar i comercial dels cartaginesos.

D'entre les tribus castellanes, els Celtibers són l'últim baluart de la llibertat ibèrica. Ells presten llurs contingents a totes les revoltes, per exemple la dels Lusitans, guiats per Viriat; contínuament fan atrevides incursions pels territoris sotmesos, en una de les quals, com ens diuen els textos, arribaren fins al territori dels Ausetans, o sigui per la comarca de Vic; i sempre que un exèrcit romà es ficà a llur territori tractant d'acabar per la força amb aquella constant amenaça per la tranquil·litat de les províncies romanes, degué retirar-se derrotat vergonyosament.

En aquest temps, el segle III i el II, florí allí una interessant varietat de la civilització ibèrica, que ens és coneguda sobretot per les excavacions de Numància, la situació de la qual identificà fa molts anys ja l'Eduard Saavedra, començant la seva investigació encara que amb resultats dubiosos. Últimament el Prof. Schulten ho

féu sistemàticament, continuant son treball una comissió espanyola que encara segueix les excavacions. Sepulcres no s'han trobat fins ara a aquest territori.

Numància és una gran ciutat fortificada amb carrers que es creuen formant grans massissos quadrats de cases. Els carrers estan empedrats i tenen aceres; a voltes es troben passeres fetes amb pedres grosses que travessen el carrer. Les cases, fetes amb pedres o amb toves ajuntades sense morter, com als poblats de l'Aragó, solen tenir un celler pregon.

El grup de troballes més interessant el constitueix la ceràmica. Aquesta té també els motius generals ibèrics: ratlles ondulades; cercles concèntrics, però desenrotlla gran nombre de motius propis que donen a l'ornamentació numantina un segell molt personal. Entre els motius linials deuen mencionar-se sobre tot les combinacions de quadrats com a les taules d'escacs i les *swàstiques*. Abunden els caps de cavalls estilitzats, els peixos, les aus, havent-hi també animals fantàstics i escenes de lluita de guerrers.

Aquestes últimes representacions són molt barbres, essent les figures humanes veres caricatures.

* * *

Des de fi del segle III fins al 133 a. de J. C., en què fou presa Numància, aquesta ciutat veié aparèixer regularment exèrcits romans davant dels seus murs que a voltes acampaven a prop, a l'actual poble de Renieblas, on s'han trobat restes de campaments de diferents temps de la guerra celtibèrica. Però el resultat positiu d'aquestes campanyes era nul, i sols quan Roma envià el seu millor i més popular general Escipió, el qual sitià per fam Numància establint al voltant seu set campaments units per una muralla de circumvalació, que han estat excavats pel professor Schulten, la ciutat fou presa després d'heroiques lluites. Aquest fet històric, en 133 a. de J. C., és el *finis Iberiae*. Des d'allavors els Íbers són un de tants pobles sotmesos a Roma, i, sota la influència d'aquesta, llur cultura

va perdent les seves característiques i essent cada volta més semblant a la de les restants províncies de l'Imperi.

La força de la raça s'esgota en estèrils revoltes o en les guerres civils romanes com les de Sertori i la dels fills de Pompeu, que més tard tenen per teatre la Península. Però allavors no es pot parlar ja de cultura ibèrica. Aquesta ha mort i en el seu lloc ha aparegut una varietat provincial de la civilització romana matisada per supervivències de l'antic esperit que reneix més tard quan l'Imperi és dissolt amb la invasió dels pobles germànics. De les runes de la raça ibèrica romanitzada, amb els nous elements germànics, en surten les noves nacionalitats peninsulars, que es formen en la lluita contra els alabars. La diversa proporció de la barreja de llurs elements ètnics i l'ambient diferent en què cadascuna visqué molt temps separada de les altres, han fet de la Península un organisme complex de pobles l'esperit peculiar dels quals persisteix fins després de la unificació.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EN MEMORIA DE DON FRANCISCO GINER

DE SU RELIGIÓN

Tú, fuerte en la luz lenta, eras un corazón.
Y por serlo manabas en una estepa dura
como fuente que vierte su trémula emoción
generosa, impelida de célica ternura.

Tú, fuerte en la luz lenta, eras un corazón.
Llena tu vida está de efluvios fervorosos.
Yo no he visto más honda y firme religión
que la desparramada por tus labios gozosos.

DE SU GRACIA

Por una cobardía bien humana,
huyo a buscarte al encinar del Pardo
que inundaste de gracia redentora,
hoy que un sudario blanco
sujeta férreamente
tus pies inquietos y ardorosas manos,
inertes para siempre
como tu corazón iluminado.

DE SU AMOR A LAS FLORES

Las que son alma del campo,
las florecillas silvestres,
el jacinto y el romero,
y el tomillo dulce y fuerte,
como los quisiste tanto
vinieron del campo a verte;
te rodearon el lecho,
y con sus aromas leves,
van abriéndote el camino
por los espacios celestes.

PENSANDO EN DON FRANCISCO DÍAS DESPUÉS

Abuelo, ¿y aquel deseo
de catar todas las fuentes,
de morder todos los frutos,
de besar todas las frentes?

J. MORENO VILLA.

20 Febrero 1915.

(Del libro «Evolución», por J. Moreno Villa, recientemente publicado por la Casa Calleja.)

LA ESPAÑA NUEVA

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por el Dr. Ph. Tissié.

Entre todas las excelentes cosas de que soy deudor a la educación física, cuento la de haber entrado en relación con los espíritus superiores y conductores de la humanidad. A este número pertenece D. Francisco Giner de los Ríos, que acaba de morir a los 75 años, en Madrid, el jueves 18 de Febrero de 1915; Giner, el gran pedagogo, el penetrante filósofo y sociólogo español, el apóstol, el precursor.

Le conocí en 1911, cuando, llamado por los profesores de gimnasia españoles, a cuya cabeza está mi excelente amigo Marcelo Sanz, estuve en Madrid para dar una serie de conferencias sobre *Educación física*. Fuí presentado a Giner por el profesor de la *Institución Libre de Enseñanza*, traductor español de mi libro *La fatiga y el adiestramiento físico*, mi querido y antiguo amigo R. R., discípulo y colaborador de Giner. E inmediatamente, desde las primeras palabras, una mutua atracción nos unió, como si nos hubiésemos conocido de siempre. La conversa-

ción, partiendo de la educación física, se extendió a todo el dominio de la actividad humana; yo dejaba hablar a Giner, le escuchaba con admiración; suscitaba cuestiones tan interesantes, abría tales horizontes, que yo le seguía como se sigue a un cicerone erudito por un país encantado.

Giner resumía sus ideas en aforismos representativos, llenos de relieve; en preciosas medallas, de un cuño delicadamente artístico. Era un encanto. No sabía qué admirar más de aquel viejecito, delgado, esbelto, joven, de ojos brillantes de espíritu, de voz bien timbrada, de aquel ser de acción que vivía tan vigorosamente ante mis ojos, o del filósofo, del sabio, del pensador, del ser de elección que, bajo una forma amable, ligera, alada, graciosa, decía tan enérgicas palabras, abría tan vastos horizontes, se elevaba a regiones tan superiores de la humanidad. Así que acepté con reconocimiento y alegría la invitación a comer de mi amigo R., para la noche siguiente, en esa misma casa de la Institución, en que ya me encontraba en familia con los míos, y de la que Mme. R. me hizo los honores.

Comida sencilla, deliciosamente compuesta; comida de discípulos alrededor del maestro, con Giner, C. y R. Giner, que fué de nuevo superhombre; C., el eminente crítico de arte, que me reveló el *Greco*, analizando su psicología y su color exagerados; R., que me inició en los trabajos de la *Institución* y del *Museo Pedagógico*, con el préstamo de libros y las bibliotecas circulantes que llegan hasta las escuelas rurales más abandonadas, etc.

Después de comer pasamos al salón, a la vez salón y gabinete de estudio, sobriamente amueblado; pero adornado de preciosos documentos artísticos. Allí encontré lo que ya había visto en Francia, en Bélgica, en Dinamarca, en Suecia. La sobriedad y el gusto delicado que en ello había presidido, revelaban la diferencia de austeridad entre este interior y los demás interiores españoles. Así se exteriorizaba el alma nueva de la España nueva. Mientras que Giner de pie, delante de la chimenea, joven y vivo, a pesar de sus 71 años,

nos encantaba, yo pensé en otro viejo de la misma edad, tan joven, tan vivo, tan activo como él, a cuyo lado y con su familia, en su castillo de los alrededores de Bruselas, en 1905, había pasado igualmente, después de comer, una deliciosa velada: monsieur Emile Solvay, el gran industrial y filántropo belga, que los alemanes han cogido últimamente como rehén.

En Giner reveía a Solvay; la misma estatura, la misma edad, los mismos vuelos del espíritu, la misma libertad de creencias religiosas, la misma necesidad de acción, el mismo motor psíquico, por decirlo de una vez. Solamente la decoración del medio difería: sencillo en la casa de Giner, el pedagogo; opulento en la de Solvay, el industrial, muchas veces millonario. Marco de madera de encina en España; marco esculpido y ricamente decorado en Bélgica; pero el mismo lienzo, la misma imagen, la misma vida. Como Giner, Solvay es un sociólogo. Giner ha removido a España; Solvay ha removido a Bélgica; ambos han hecho obra de vida fecunda.

Después, remontando más allá todavía, hasta 1899, mis recuerdos me trasladaban a Biarritz, después del almuerzo a que el rey Oscar II de Suecia me había invitado; cuando conversamos en el salón, los dos solos, abordamos los grandes problemas de la educación, de sociología y de política, uno de los cuales es objeto en estos momentos de un estudio pacífico entre Suecia y uno de sus poderosos vecinos; así, considerando el conjunto de fuerzas humanas emitidas por estos tres hombres, comprendo mejor el poder del espíritu.

Vi a Giner por última vez en el mes de Abril de 1914, que fuí a Madrid con motivo de una audiencia que el rey Alfonso XIII me había acordado a propósito de la obra de la educación física, que debía llevarse a cabo, paralela y mutuamente, entre ambas naciones por las juventudes francesa y española. Entré en la *Institución* a la hora justa de las clases de la tarde. Avisaron a Giner. Salió, vibrante todavía, en pleno trabajo cerebral, animado, ardiente; pude sorprenderle así en vivo, y, en los pocos minutos que me concedió, viví por radia-

ción su misma vida pedagógica. Y mientras hablábamos del porvenir de España, cuya educación física será uno de los mejores factores de renacimiento, de pronto estalló la vida en los gritos de los alumnos, niñas y niños, que, concluída la clase, salían a jugar bajo los grandes árboles del jardín de la *Institución*. La España nueva se afirmaba, feliz de vivir. Esta nueva España, de que Francisco Giner de los Ríos ha sido uno de los más grandes creadores, le levantará más tarde, en su reconocimiento, un monumento conmemorativo digno de su obra.

Francisco Giner de los Ríos nació el 10 de Octubre de 1839 en Ronda, Andalucía. Su madre era hermana de un hombre político muy célebre en España, D. Antonio de los Ríos Rosas. Este parentesco tuvo un gran influjo sobre su primera educación; su tío deseaba que se destinase a la política; él se dirigió hacia la filosofía y la pedagogía. Después de haber hecho sus estudios primarios en Cádiz, los secundarios en Alicante y los superiores en Barcelona, donde fué discípulo preferido del filósofo Llorens, acabó en Granada la facultad de Derecho, iniciándose al mismo tiempo en la filosofía alemana y en la literatura; allí estrechó amistad escolar con Nicolás Salmerón, que, más tarde, en 1873, debía ser elegido Presidente de la República española.

En 1863, Giner se dirigió a Madrid, donde se entusiasmó por las ideas liberales.

En 1866 obtuvo, por oposición, la cátedra de Filosofía del Derecho y del Derecho internacional en la Universidad de Madrid; pero inmediatamente después de tomar posesión, renunció a la cátedra, por no tener que hacer, contra su conciencia, profesión de fe religiosa, política y dinástica, impuesta por el ministro Orovio. Lo mismo hicieron algún tiempo después D. Fernando de Castro, su maestro, y Nicolás Salmerón, su amigo. La pérdida de su cátedra impuso grandes sacrificios privados a Giner, sostén de tres hermanos menores.

La Revolución, triunfante en 1868, devol-

vió las cátedras a sus primeros titulares. Giner, que no aceptó ninguna función ni ningún honor de sus amigos en el Poder, llegó a ser el alma de la reforma universitaria, liberal, en colaboración íntima con los Ministros. Radical, pero antirrevolucionario, no simpatizó jamás con los que buscan el triunfo de su ideas en las soluciones extremas. Entonces realizó Giner el único acto político de su vida, defendiendo la candidatura de Salmerón para Diputado a Cortes.

En 1875, la Restauración suprimió de nuevo las cátedras de Giner y de sus amigos Castelar, Montero Ríos, Figuerola, Moret, etc. Habiendo protestado Giner contra el atentado a la libertad, cometido por el ministro Orovio, fué inmediatamente reducido a prisión; la misma noche que siguió a su protesta se vió arrancado de la cama, y, temblando de fiebre, a las cuatro de la madrugada, para ser enviado, escoltado por la Guardia civil, al fuerte de Santa Catalina, en Cádiz.

El Cónsul de Inglaterra fué a visitarle; le ofreció su apoyo personal y el de la opinión pública inglesa contra el acto arbitrario de que era víctima. Giner rechazó este apoyo, diciendo que el Gobierno español sabía lo que hacía, y que, sin duda, habría obrado en ello justamente. *The Times*, de Londres, dió a esta respuesta todo el importante valor que merecía. Giner quedó en libertad nueve meses después.

Inmediatamente fundó en Madrid, con sus ilustres amigos, profesores sin cátedra, la *Institución Libre de Enseñanza*. Esta Institución fué al principio una escuela de estudios superiores, una especie de Universidad libre, financieramente sostenida por la iniciativa privada. Giner comprendió bien pronto que su tarea no sería verdaderamente pedagógica sino dirigiéndose primeramente a la juventud por la enseñanza secundaria y la primaria, y que, fuera de todo espíritu confesional, debía ser neutral, es decir, independiente. Escribir la biografía de Giner es escribir la historia de esta Institución, y para escribir esta historia, sería preciso escribir la historia de la España nueva desde la Revolución. En

efecto, para Giner, el problema español que hay que resolver es el de la educación, poniendo la ciencia al servicio de los hombres. Todos sus esfuerzos convergieron hacia esta reforma. Su obra esencial ha sido el trabajo de reforma pedagógica, la participación cotidiana en la enseñanza de las clases elementales, en los juegos, de los alumnos más jóvenes, así como la formación de un nuevo personal docente para la *Institución*.

La característica fundamental de Giner, y sin la cual es difícil comprenderle, fué su religión por la vida. Vivir y actuar, tal fué la divisa de Giner. Sus discípulos le siguieron por este camino.

En 1878, Torres Campos importó de París el sistema de las excursiones escolares; en 1880, Cossío introdujo el método pedagógico de la Escuela modelo belga, después del Congreso internacional de enseñanza de Bruselas; en 1884, Giner y Cossío adoptaron los principios pedagógicos ingleses, que dan a los juegos una función predominante en la formación del carácter; en 1886, Giner, con Cossío y otros discípulos, visitaron Francia, Bélgica, Holanda e Inglaterra, donde trabaron amistad con pedagogos como Pécaut, Marion, Buisson, J. Guillaume, Compayré, Bréal, Sluys, Harris, lord Sheffield, etc.

Para comprender bien la magnitud de la obra pedagógica de Giner, es preciso considerar lo que la España nueva ha ganado en conciencia y en comprensión pedagógica desde el Congreso Nacional de 1882 hasta el día.

El grupo de hombres que ha fundado la *Institución Libre de Enseñanza* con uninfatigable ardor ha tenido un gran influjo sobre las ideas pedagógicas en España con con la fundación del *Museo Pedagógico Nacional*, de Madrid, de que es director el Sr. Cossío, con el curso normal para maestras de párvulos, que fué luego suprimido; con la reforma de la Escuela Normal de Maestras, de Madrid; con la creación del Laboratorio de Biología marina, del Instituto Central Meteorológico, etcétera., etc.

Interesado por todo, y siempre joven, la

vida de Giner fué una larga exaltación hacia una ilimitada perfección moral. Fué un foco de calor para los corazones, un foco de irradiación para los espíritus en todas las actividades pedagógicas, científicas y sociales.

Lo mejor de Giner era su persona misma; fué a la vez un Sócrates y un San Francisco de Asís; su autoridad estuvo siempre templada por el encanto de su gracia; sus pensamientos más abstractos eran como obras de arte; fué a la vez el maestro y el camarada, un ejemplo de santidad moral y el amigo del pecador; fué un sabio, un justo, un bueno; una palabra resume su vida: fué humano. «La vida —decía— no es ni trágica, ni frívola; es seria.» Vivir, para él, era educar y educarse. Educaba mucho más fuera de la clase que en la clase misma; la clase era para él una conversación preparada, y cada una de sus conversaciones era una clase improvisada. Se dedicaba tanto a suscitar problemas, como a resolverlos; presentaba una misma idea bajo diversas formas, porque, ¿quién sabe, decía, adónde lleva la palabra, cómo actúa sobre el espíritu del alumno, cómo provoca su reflexión?

Como todos los ricos en ideas y que sienten verdaderamente, resumía su pensamiento en frases lapidarias, en aforismos imaginativos... Había que oírle responder a sus competidores, siendo ya de edad avanzada, de pie y ágil, los pies juntos, delante de la chimenea: «Bueno, ustedes piensan de distinto modo que yo; pero aquí el más joven de todos soy yo». Una tarde, al salir de la clase de Cossío, hablaba con un sabio profesor extranjero, que, a la edad de 80 años, se había puesto a estudiar una lengua antigua de las más raras y de las más difíciles: «¡Qué admirable ejemplo!, dijo Giner. Es delicioso... Este hombre posee verdaderamente el sentido de la vida.»

«Yo divido —decía también a sus familiares— el mundo en dos grupos: el de mis amigos y el de mis íntimos. En el primero coloco a todos los hombres; pero en el segundo no pongo más que a mis íntimos, es decir, próximamente, a dos docenas. Perdono todo a los primeros; en cuanto a los

segundos, no les doy más que lo que puede ser concedido. A usted queda la elección del grupo. ¿Cuál prefiere?»

Con frecuencia, pensando en España, sus ojos se humedecían de lágrimas; pero, reaccionando inmediatamente, se serenaba en una vehemente fe patriótica, tan desesperado del presente como seguro de un mejor porvenir.

Quiso vivir el mayor tiempo posible para servir el mayor tiempo posible a su patria. Durante 50 años prosiguió su apostolado. Se levantaba temprano, tomaba inmediatamente su baño, arreglaba él mismo su cuarto, se desayunaba y después se ponía al trabajo, emprendiendo así, cada día más dispuesto y más ardoroso que la víspera, su función social.

Giner ha hecho obra viva, porque amaba la naturaleza y la hacía amar. «Dios—decía— está en la naturaleza; Dios está en la historia». Le gustaba correr, como un muchacho, y tenderse en el campo. A los 70 años hacía a pie de 30 a 40 Km.; se bañaba en invierno en el agua helada de los ríos. Ningún pagano amó tanto la naturaleza; porque la naturaleza para él era Dios mismo.

La España nueva le deberá lo mejor de ella misma en ciencia, en artes, en educación y en política. Hijo de la revolución, no creyó jamás en la eficacia de las bruscas convulsiones sociales. «Todo pueblo revolucionario—decía—es ante todo un pueblo rutinario.»

Como su amigo D. Fernando de Castro, soñó para España una fecunda renovación religiosa. Habiendo roto con la Iglesia oficial, su religiosidad se hizo cada vez más profunda y más pura. Hablaba siempre con respeto de la Iglesia católica. Entraba a veces en un templo solitario, en alguna olvidada capilla de religiosas, buscando una emoción estética; quizá también era atraído por los aromas de las viejas odres, desde hacía mucho vacías, en las cuales no era ya posible encerrar el vino nuevo. «¿Por qué, Dios mío, por qué esta imposibilidad?»—exclamaba Giner.

Su muerte fué como su vida: muy sencilla, muy noble. Giner ha querido ser en-

terrado en el cementerio civil, entre las dos tumbas de sus maestros, D. Fernando de Castro y D. Julián Sanz del Río, el iniciador del movimiento filosófico moderno de España. Sólo sus íntimos asistieron al entierro; eran un centenar, cuando él no creía más que en dos docenas. Un arquitecto y un albañil, dos de sus antiguos alumnos—tuvo por alumnos las más nobles inteligencias—cerraron la bóveda de aquella tumba, donde descansa para siempre el gran precursor, uno de los más grandes obreros de la España nueva. Así, gusto de representarme el alma de Giner penetrando el alma española, como el Apolo radiante de Velázquez en *La Fragua de Vulcano*, anunciando la gran redención intelectual a los espíritus prácticos, violentamente sorprendidos o cándidamente cautivados.

* * *

Se encontrarán documentos más completos sobre la obra y la vida de Giner en G. Compayré: *Études sur l'Éducation et sur l'Enseignement* (París, Hachette); en la *Revue Pédagogique*, G. Compayré: *L'Institut libre d'enseignement* (número del 15 Enero 1886); J. Guillaume: *Un pédagogue espagnol contemporain: M. Francisco Giner* (núm. 4, Abril 1890), y, sobre todo, en el BOLETÍN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA, Madrid, Febrero y Marzo de 1915 y siguientes.

LIBROS RECIBIDOS

Serrano de Xandri (Leonor).—*¿Qué harán nuestras mujeres después de la guerra?*—Madrid, tip. Gaisse, 1917.—Donativo de la autora.

En memoria y honor de los héroes del Caney. Inauguración del monumento.—Madrid, J. Ratés, 1917.—Don. de D. Rafael María de Labra.

Casa Pía de Lisboa.—*Anuario da... Ano economico de 1916-1917.*—Lisboa, tip. Casa Portuguesa, 1917.—Donativo de la Casa Pía de Lisboa.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5.—Teléfono 316.