

BOLETIN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XXXVIII

1914

MADRID
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 14

—
1914

MADRID.—IMPRESA DE RICARDO F. DE ROJAS, TORIJA, 5.—Teléfono 316.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XXXVIII.—1914

ÍNDICE POR MATERIAS

Montero Ríos (p. 193).

PEDAGOGIA

Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia, por *Ed. Claparède* (p. 1).

La política y la escuela, según Kelsen, por *G.* (p. 8).

Notas sobre la higiene de la vida escolar, por *George V. N. Dearborn* (p. 13 y 49).

Revista de Revistas, por *D. J. Ontañón y D. D. Barnés* (p. 17, 22, 53, 85, 114, 142, 145, 177, 215, 245, 275, 278, 301, 342, 345 y 369).

La ley del crecimiento, por *M. A. Sluys* (página 33).

Gabriel Compayré, por *Giacomo Tauro* (página 42).

El problema de la educación profesional, según *M. P. Allégret*, por *D. Germán Flórez* (páginas 65, 129 y 363).

Un centro de información escolar, por *D. Lorenzo Luzuriaga* (p. 71).

Las escuelas de perfeccionamiento de Munich, por *Mr. T. C. Horsfall* (p. 73).

El arte en la escuela, por *M. Marcel Braunschvig* (p. 82 y 102).

Filosofía y educación, por *A. M. Williams* (p. 97).

Notas de libros y revistas (p. 112, 211, 243 y 274).

La instrucción primaria árabe en Egipto, por *Charles Beaugé* (p. 138 y 205).

La Universidad, por *D. Manuel G. Morente* (p. 161 y 199).

La enseñanza por la acción, por *M. Ch. Chabot* (p. 168).

La participación de los padres en la higiene de la escuela, por *W. H. Heck* (p. 173).

Una lección de Metodología histórica, por *D. Rafael Altamira* (p. 195).

En el centenario de Sanz del Río, por *Un discípulo* (p. 225).

El sistema de Oxford comparado con el americano, por *Mr. Wilson D. Wallis* (p. 231).

La poesía en la educación estética, por *M. Marcel Braunschvig* (p. 238).

La literatura infantil, por *M. Marcel Braunschvig* (p. 257).

Las escuelas agrícolas belgas para la mujer, por *Doña Ana M. Armand Ugon* (p. 266).

El organismo escolar americano, por *D. Alfredo Samonati* (p. 289 y 321).

La vida corporativa de los estudiantes españoles, por *D. Adolfo Bonilla y San Martín* (p. 294, 334 y 353).

La educación universitaria del jurista, por *D. Manuel Miguel Traviesas* (p. 329 y 358).

ENCICLOPEDIA

Lacedemonia, por *Walter Pater* (p. 23 y 152).

Bosquejo preliminar de las obras de riego en el mundo, por *D. Severino Bello* (p. 56 y 89).

Las direcciones actuales en la psicología, por *Vicente Viqueira* (p. 62).

Libros de América, por *D. Adolfo Posada* (p. 116 y 283.)

Un programa mínimo de política social, por *D. Leopoldo Palacios* (p. 119).

Lo que se sabe de la vida del Greco, por *D. Manuel B. Cossío* (p. 123, 147, 179 y 216).

La evolución del sistema solar, por *Mr. Charles Lane Poor* (p. 220).

Los trabajos del Instituto Pasteur, por el *Doctor Roux* (p. 249, 303 y 377).

Un nuevo aspecto del problema de las nacionalidades, según el prof. Schücking (página 280).

La Ciencia Política y las ciencias políticas, por *D. Adolfo Posada* (p. 305).

El espíritu y la obra de Sanz del Río (página 348).

INSTITUCION

Libros recibidos (p. 31, 64, 159, 255, 288 y 319).

Noticias (p. 63 y 380).

Nota sobre el estado del BOLETÍN en 1.º de Enero de 1914 (p. 63).

Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza. Cuenta general de ingresos y gastos en 1912 y 1913 (p. 96.)

Correspondencia (p. 159, 320 y 384).

XXI y XXII Colonias de vacaciones de la Corporación de antiguos alumnos de la Institución (p. 187).

Nota de Secretaría leída en la Junta de Mayo de 1914 (p. 380).

Acta de la Junta general de Mayo de 1913 (p. 383).

INDICE ALFABÉTICO

- Acta* de la Junta general ordinaria de señores accionistas, de 31 de Mayo de 1913 (página 383).
- Altamira* (Rafael).—Una lección de Metodología histórica (p. 195).
- Armand Ugon* (D.^a Ana M.).—Las escuelas agrícolas belgas para la mujer (p. 266).
- Barnés* (Domingo).—Revista de revistas (páginas 22, 53, 114, 145, 177, 215, 278, 345 y 373).
- Beaugé* (Charles).—La instrucción primaria árabe en Egipto (p. 138 y 205).
- Bello* (D. Severino).—Bosquejo preliminar de las obras de riego en el mundo (p. 56 y 89).
- Bonilla y San Martín* (D. Adolfo).—La vida corporativa de los estudiantes españoles (p. 294, 334 y 353).
- Braunschwig* (M. Marcel).—El arte en la escuela (p. 82 y 102).
- Idem.*—La poesía en la educación estética (p. 238).
- Idem.*—La literatura infantil (p. 257).
- Chabot* (M. Ch.).—La enseñanza por la acción (p. 168).
- Claparède* (Ed.).—Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia (p. 1).
- Corporación* de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza.—Cuenta general de ingresos y gastos en 1912 y 1913 (p. 96).
- Correspondencia* (p. 150, 320, 352 y 384).
- Cossío* (D. Manuel B.).—Lo que se sabe de la vida del Greco (p. 123, 147, 179 y 216).
- Dearborn* (George V. N.).—Notas sobre la higiene de la vida escolar (p. 13 y 49).
- El espíritu* y la obra de D. Julián Sanz del Río (p. 348).
- El Informe* del Comité de Educación para el año 1812-13 (p. 243).
- El V Congreso* Internacional de Higiene escolar (p. 274).
- El VIII «Report»* de la fundación Carnegie para el progreso de la enseñanza (p. 244).
- Flórez* (D. Germán).—El problema de la educación profesional (p. 65, 129 y 363).
- G.*—La política y la escuela, según Kelsen (p. 8).
- G.*—Un nuevo aspecto del problema de las nacionalidades, según el profesor Schucking (p. 280).
- Heck* (W. H.).—La participación de los padres en la higiene de la escuela (p. 173).
- Horsfall* (T. C.).—Las escuelas de perfeccionamiento de Munich (p. 73).
- Libros recibidos* (p. 31, 64, 159, 255, 288, 319 y 352).
- Los presupuestos* de enseñanza francés, italiano y prusiano (p. 211).
- Los rayos X* y la infancia (p. 112).
- Luzuriaga* (Lorenzo).—Un Centro de información escolar (p. 71).
- Montero Ríos* (p. 193).
- Montessori* (Dra. María).—Registros físicos de los niños escolares (p. 273).
- Morente* (Manuel G.).—La Universidad (páginas 161 y 199).
- Nota de Secretaría* leída en la Junta de Mayo de 1914 (p. 380).
- Nota* sobre el estado del BOLETÍN en 1.º de Enero de 1914 (p. 63).
- Noticias* (p. 63 y 380).
- Ontañón y Valiente* (J.)—Revista de revistas (p. 17, 85, 142, 245, 275, 301, 342 y 369).
- Palacios* (D. Leopoldo).—Un programa mínimo de política social (p. 119).
- Pater* (Walter).—Lacedemonia (p. 23 y 152).
- Poor* (Ch. Lane).—La evolución del sistema solar (p. 220).
- Posada* (A.)—Libros de América (p. 116 y 283).
- Idem.*—La Ciencia Política y las ciencias políticas (p. 305).
- Roux* (Dr.).—Los trabajos del Instituto Pasteur (p. 249, 313 y 377).
- Samonati* (D. Alfredo).—El organismo escolar americano (p. 289 y 321).
- Tauro* (Giacomo)—Gabriel Compayré (p. 42).
- Traviesas* (D. Manuel Miguel).—La educación universitaria del jurista (p. 329 y 358).
- Un discípulo.*—En el centenario de Sanz del Río (p. 225).
- Un nuevo experimento* inglés de autoeducación (p. 243).
- Viqueira* (D. Vicente).—Las direcciones actuales en la psicología (p. 62).
- Wallis* (Mr. Wilson D.).—El sistema de Oxford comparado con el americano (p. 231).
- Williams* (A. M.).—Filosofía y educación (p. 97.)
- XXI y XXII Colonias* de vacaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución (p. 187).

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á 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 á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.— Véase siempre la *Correspondencia*

AÑO XXXVIII.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1914.

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL
ATENEO BA NÚM. 646.5

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia, *por Ed. Claparède*, página 1.— La política y la escuela, según Kelsen, *por G.*, pág. 8.— Notas sobre la higiene de la vida escolar, *por George V. N. Dearborn*, página 13.— Revista de revistas, Alemania: *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, *por J. Ontañón y Valiente*, pág. 17.— Francia: *Revue internationale de l'Enseignement*, *por D. D. Barnés*, página 22.

ENCICLOPEDIA

Lacedemonia, *por Walter Pater*, pág. 23.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 31.

PEDAGOGÍA

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE ROUSSEAU Y EL CONCEPTO FUNCIONAL DE LA INFANCIA (1)

por Ed. Claparède.

Profesor en la Universidad de Ginebra.

¿Qué es un niño? ¿Para qué sirve la infancia? He aquí unas preguntas de apariencia un tanto extraña; y se comprende que no se hayan presentado muy netas al espíritu en el tiempo en que se tenía el

hábito de considerar los seres vivientes como los inmutables representantes de los tipos naturales. Seguramente, pensarían entonces, para que los individuos lleguen á su estado perfecto deben recorrer un trayecto desde su punto de partida hasta su punto de llegada; este trayecto constituye la infancia. Desde luego, preguntarse para qué sirve la infancia es un absurdo: ¿sirve para algo el trayecto que recorre la flecha? La revolución que ha traído, no solamente á las ciencias naturales, sino también á nuestro modo de pensar, la teoría evolucionista, hace que no rechacemos, sino que, por el contrario, meditemos. Habitados, como estamos, á considerar que en la lucha por la existencia ha desaparecido implacablemente todo lo que pudiera ser desventajoso á la especie, nos preguntamos con sorpresa: ¿cómo en período tan mal adaptado á las necesidades de la vida ambiente como el período de la infancia, no solamente no se ha suprimido, sino que se ha desarrollado constantemente, de tal suerte que las especies más elevadas de la escala animal, son las que presentan una infancia más prolongada? «Considerando la infancia en sí misma, ¿hay en el mundo un ser más débil, más á merced de todo lo que lo rodea, que tenga tan grande necesidad de piedad, de amor, de protección, que un niño?» Si la Naturaleza ha protegido este estado tan precario, haciendo nacer instintos capaces de asegurar su prolongación, como los instintos maternos, es, sin duda alguna, porque este período es útil al individuo y á la especie. El americano John Fishe aseguraba, en 1874 y en

(1) Véase el número de Marzo de los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, de La Plata (República Argentina).

1895, que la infancia es útil al individuo por ser un período de gran plasticidad, eminentemente favorable al desarrollo de las funciones físicas y mentales. Karl Groos, en 1896 ha completado (sin conocerla) esta teoría, señalando la importancia que tenía el juego para el desarrollo de los animales y ha considerado la infancia como un período que sirviera al juego de las aptitudes que serían más tarde necesarias al adulto. J. J. Rousseau se había dado cuenta muy bien de todo esto, y fué ciertamente el primero á quien haya preocupado el porqué de la infancia y ha dado, al mismo tiempo, una respuesta tan satisfactoria, que las que se proponen hoy día no hacen sino precisar, desarrollar, gracias á las luces nuevas de la ciencia contemporánea, el esbozo que con una extraordinaria intuición de genio, había trazado con mano tan segura. «Se quejan de la infancia; no ven que la raza hubiera perecido si el hombre no hubiera comenzado por ser niño». Y esta declaración no es una simple observación hecha incidentalmente; figura en la primera página del *Emilio*, y sobre ella y sobre otras análogas reposa todo su sistema educativo. «Sin el estado de la infancia la raza hubiera desaparecido»; esta simple observación de apariencia tan pacífica es la causa, sin embargo, de toda la revolución que el *Emilio* va á desencadenar en el mundo de la pedagogía, porque suscita en seguida una cuestión que lleva muy lejos. Si la raza hubiera perecido sin el estado de la infancia, es porque la infancia es útil; ¿la infancia no es, entonces, un período de transición que es preciso corregir cuanto antes? ¿La infancia sería, entonces, un bien, y no un mal necesario? Rousseau da á estas preguntas excelentes respuestas: «Si el hombre naciera grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que hubiera aprendido á servirse de ellas y le serían perjudiciales, impidiendo que los otros pensaran en cuidarlo, y abandonado á sí mismo moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades.» En un principio esto parece una paradoja audaz. ¿Cómo, si el hombre nacía fuerte, moriría por no haberse dejado atender y cui-

dar? ¡Absurdo! que si el hombre nacía fuerte no tendría necesidad de estos cuidados, y se comprende que tales explicaciones no hayan entrado fácilmente en la conciencia de sus lectores de antes y de hoy. Sin embargo, el razonamiento es justo: «Supongamos que un niño tuviera en la época de su nacimiento una estatura y la fuerza de un hombre hecho; este hombre niño sería un perfecto imbécil, un autómeta, una estatua inmoral y casi inservible; no vería nada, no oiría nada. Este hombre formado de repente no sabría tampoco erguirse sobre sus pies y necesitaría mucho tiempo para saber mantenerse en equilibrio.»

Rousseau distingue muy bien estos dos aspectos del egoísmo, lo que nosotros llamamos la estructura y la función.

No basta tener los órganos, es necesario saber servirse de ellos, y cuanto más desarrollados son estos órganos, más preciso y delicado es el trabajo que se les encomienda y más largo debe ser el período necesario para hacerlos capaces de ejecutarlo. Por otra parte, la función es una de las condiciones de formación de la estructura: estos dos aspectos son inseparables, la observación lo demuestra, y Rousseau lo manifiesta de una manera pintoresca. El desarrollo implica para Rousseau, como para los biólogos de hoy día, un estímulo, un ejercicio constante de los órganos que deben desarrollarse. La Naturaleza así lo quiere y el período reservado por ella á este ejercicio es la infancia.

Es necesario, pues, «respetar la infancia», dejar libre curso á sus movimientos impetuosos; y es un error creer que deben ser reprimidos: «Dejad largo tiempo obrar á la Naturaleza, antes de meteros á obrar en su lugar, por temor de contrariar sus obras. Lo que parece al pedante tiempo perdido es en realidad tiempo ganado. ¿No se cuenta para nada el ser dichoso? No se cuenta para nada reír, saltar, jugar todo el día? Si la infancia es útil, es necesario dedicar al niño una consideración particular; ya no es, como se creía, un ser imperfecto, que se trataba de perfeccionar y completar según el modelo dado por el

hombre adulto. El punto de vista cambia completamente: el niño tiene también una vida, su vida, y esta vida tiene el derecho de vivirla feliz. Hemos bien lejos de la concepción común. Siendo mi propósito mostrar cuán fielmente la manera de ver de Rousseau está de acuerdo con la concepción de la infancia que se impone hoy á los biólogos y psicólogos, es necesario remontar á las fuentes de su origen. La teoría evolucionista en primer término. Citada ya la memoria poco conocida de Fishbein y la de Karl Groos, sería necesario mencionar los numerosos trabajos que bajo la influencia de la famosa ley biogenética han conducido á Spencer y sobre todo á Stanley Hall y sus discípulos á estimar la infancia como un período de recapitulación ancestral, recapitulación por otra parte necesaria, indispensable á la formación del adulto. Partiendo de otro punto de vista, la escuela pragmática con W. James, J. Dewey, I. Ding, considera la actividad humana bajo el ángulo de la psicología funcional ó dinámica que se opone á la psicología estática, estructural. El punto de vista funcional consiste en buscar, no solamente en virtud de qué mecanismo un hombre ó un niño se comporta de tal ó cual manera, sino el porqué de la acción que ejecuta. Aplicado al niño este método funcional, nos hace interpretar sus actos, no refiriéndolos á una medida extraña á su mentalidad propia, sino á las necesidades que tiene por objeto satisfacer. Para darse cuenta de estas necesidades es indispensable ponerse á su nivel, considerar su vida en ella misma como un todo autónomo. Los pragmatistas han venido á acordar á la infancia una atención especial, rechazando la opinión de los que se obstinaban en comparar los procesos mentales del niño á los del adulto, que tomaban por norma, reduciendo la infancia á un estado de imperfección que no merece hacerlo objeto de una ciencia. Es interesante hacer notar que el evolucionismo y el pragmatismo, cuyos métodos son hasta cierto punto opuestos (puesto que uno considera al niño en la raza y el otro lo estima en sí mismo), llegan, sin embargo, á conclusiones idénti-

cas sobre la importancia funcional y la autonomía de la vida infantil. Los educadores, por su lado, al menos los que observan y reflexionan, han arribado por vías muy diferentes al mismo punto que los biogenetistas y los pragmatistas. La ineficacia desoladora de los métodos escolares usuales, que no pueden obtener nada de los niños sin constreñirlos, que no llegan á otra cosa que á sobrecargar la memoria sin hacer nada por el desarrollo moral é intelectual; el hecho de que la difusión de la instrucción no disminuye la criminalidad; una especie de intuición de las necesidades psicológicas, todo esto les ha llevado al convencimiento de que erraban el camino empleando métodos que no alcanzaban al niño sino exteriormente, y que sería preferible poner en juego su actividad misma, á fin de que su desarrollo sea más libre y más espontáneo. Si fueran necesarios nombres para ilustrar este movimiento neopedagógico, podríamos citar muchos. Diversos autores de todos los países han expresado de una manera más ó menos consciente, más ó menos neta, más ó menos profunda, una concepción funcional de la educación, que implica una concepción funcional de la infancia. El propósito de estas páginas es probar que genetistas, pragmatistas y neoeducadores, tuvieron por antecesor común á Juan Jacobo Rousseau. Es interesante comprobar cómo las principales afirmaciones á que ha conducido la ciencia del niño bajo su forma más reciente, se hallan todas netamente expresadas en el *Emilio* de Rousseau. Para abreviar, se las expresa por fórmulas, á las cuales podría dar el nombre de leyes, por cuanto parecen expresar relaciones constantes. Estas leyes son cinco: Ley de sucesión genética, ley de ejercicio genético funcional, ley de adaptación (de identidad) funcional, ley de autonomía funcional, ley de individualidad. Se encuentran todas estas leyes admitidas implícita ó explícitamente por Rousseau, y todo el *Emilio* podría distribuirse en estos cinco títulos; que no tema el lector, algunas citas bastarán para demostrar la perspicacia sorprendente de Rousseau.

I.—*Ley de sucesión genética.* El niño se desarrolla naturalmente pasando por cierto número de etapas que se suceden en un orden constante. Esta ley general tiene un corolario: Estas etapas son las mismas que ha recorrido el espíritu de la humanidad. De esto se ha deducido un principio de aplicación práctica: La educación debe conformarse á la marcha de la evolución mental. Esta idea de un orden inmutable en el desarrollo, orden fijado por la naturaleza, es expresado de una manera muy clara por Rousseau, que vuelve á ella á cada instante, inspirando todas sus páginas. Desde el principio del *Emilio*, opone á «la educación de los hombres» y á «la educación de las cosas» esta educación de la «Naturaleza», que consiste en el desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos: «Observad la Naturaleza, seguid la ruta que traza. La Naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres; si queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces, que no tendrán ni madurez ni sabor.» Este «orden de la Naturaleza» interesa sobre todo á Rousseau por sus aplicaciones prácticas. Este orden es necesario respetarlo: Dejad «largo tiempo obrar la Naturaleza antes de meteros á obrar en su lugar». La Naturaleza tiene para fortificar el cuerpo y hacerlo crecer, medios que no deben ser contrariados. Nada hay más perjudicial que las intervenciones intempestivas; vale más no hacer nada que hacer mal, y en la duda conviene abstenerse. De aquí esta educación negativa que responde á una verdad tan profunda y que ha parecido tan paradójica al mismo Rousseau cuando enuncia que «la más grande, la más importante, la más útil de todas las reglas de educación no es la de ganar tiempo, sino la de perderlo».

Por otra parte, el educador puede intervenir para «secundar á la Naturaleza»; pero es necesario que «trate á su alumno según su edad, porque cada edad tiene sus resortes que la hacen mover».

Llega el tiempo de los estudios, ¿quién escogerá los que convienen á un momento dado? «No seré yo quien haga arbitraria-

mente esa elección; la Naturaleza misma es quien la indica.» Una de las grandes críticas que se puede dirigir á todos nuestros métodos, á todos nuestros programas de enseñanza es que han sido dictados por preocupaciones lógicas, no psicológicas. Se presentan en un orden lógico y de una manera conforme á la razón del adulto, disciplinas que no pueden ser asimiladas á todas las edades. Rousseau se esforzaba en fundar sus reformas, no sobre el razonamiento puro, como han hecho casi todos los pedagogos antes que él y muchos también después de él, sino sobre la observación. «La infancia tiene maneras de ser, de pensar y de sentir, que le son propias, y nada más insensato que querer sustituirlas por las nuestras; tanto vale exigir á un niño cinco pies de alto como razonamiento á los diez años. De todas las facultades del hombre, la razón es, por decirlo así, como un compuesto de todas las otras y la que se desarrolla más difícilmente y más tarde, y es á ella á quien se pretende hacer servir para desarrollar las otras.» Si la Naturaleza sigue en el desarrollo un orden invariable, ¿cuál es ese orden? Se sabe que los paidólogos modernos se preocupan mucho de determinar los estadios de la evolución. Rousseau ha tratado de conformar á ellos el desarrollo de Emilio, trazando la ruta que conviene seguir y dividiéndola en cuatro grandes períodos: del nacimiento á los 5 años, de 5 á 12, de 12 á 15 y de 15 á 20 años, que corresponden casi exactamente á las divisiones de hoy llamadas primera y segunda infancia, adolescencia y pubertad. De esta última etapa, Rousseau ha comprendido su gran importancia vital y pedagógica; la ha caracterizado llamándola «segundo nacimiento», palabras que han tomado los paidólogos modernos porque expresan exactamente «ese momento de crisis que, aunque muy corto, deja largos influjos». La descripción que da Rousseau es admirable: «Nacemos, por decirlo así, en dos veces; la una para existir, la otra para vivir. Como el bramido de la mar precede á la tormenta, esta tempestuosa revolución se anun-

cia por el murmullo de las pasiones nacientes: una fermentación sorda advierte la proximidad del peligro. Un cambio en el humor, arrebatos frecuentes, una continua agitación de espíritu, hacen al niño casi indisciplinable... Es este el segundo nacimiento de que he hablado; aquí el hombre nace verdaderamente á la vida, y nada de lo humano le es extraño.» Nos resta preguntar, al terminar este párrafo, si Rousseau ha tenido la intención de una analogía, de un paralelismo, entre el desarrollo del individuo y el de la raza. En ninguna parte de sus obras se encuentra netamente expresada; pero varias veces establece comparaciones entre el estado mental del salvaje y la juventud. Volviendo á la infancia, Rousseau demuestra, contrariando las ideas recibidas, que para seguir las inspiraciones que la Naturaleza prescribe, debe aproximarse al salvajismo. El quiere que Emilio sea un «salvaje», en tanto que los niños educados según la costumbre parecen sometidos á todo, mientras que el salvaje experimenta en todo y aprende á salir solo de sus apuros. Esto es lo que conviene á Emilio, y así el solo libro que le dará será *Robinson Crosoe*.

II. *Ley del ejercicio genético funcional*.—Esta ley comprende realmente dos, que pueden enunciarse así: 1.º El ejercicio de una función es la condición de su desarrollo (esta es la ley del ejercicio funcional). 2.º El ejercicio de una función es la condición de la eclosión de otras funciones ulteriores (ley del ejercicio genético).—I. La primera de estas leyes expresa un hecho bien conocido: que el ejercicio desarrolla, lo sabe todo pillete que procura aumentar el volumen de su bíceps. Esto no impide que hasta Karl Groos no se haya puesto de relieve la importancia funcional de la infancia; según su famosa teoría, el juego de los animales y los hombres representa un preejercicio indispensable á su desarrollo; de suerte que puede decirse de los animales, que no juegan porque son jóvenes, sino que son jóvenes para poder jugar. A este respecto, Rousseau se ha mostrado un precursor; su tratado de educación es enteramente funcionalista. El

papel del educador debe ser poner al niño en condiciones de ejercitar sus funciones en el momento en que la hora de su aparición suene en el reloj de la Naturaleza. Muy á menudo el niño se siente inclinado por sí solo, y basta no hacerle imposible el ejercicio, obligándole á hacer otros ó condenándole á la inmovilidad. Otra vez se impone el sentido profundo de la educación negativa. Lo que Juan Jacobo pide para el cuerpo, lo reclama también para el espíritu; quisiera que la instrucción consistiera en dejar al niño ejercitarse á sí mismo, en vez de hacerle víctima pasiva de la educación libresca. Obligado á aprender por sí mismo, hará uso de su razón y no de la de otro. De este ejercicio continuo debe resultar un vigor de espíritu semejante al que adquiere el cuerpo con el trabajo. No abusemos de las citas; todo *Emilio* cabría en este principio. Conviene hacer notar que Rousseau se da cuenta de la utilidad funcional del movimiento de los juegos del niño, en tanto que Spencer, á pesar de su doctrina evolucionista, sólo veía la expresión inútil de un exceso de energía. «Lejos de tener fuerzas superfluas—dice Rousseau—, los niños tienen apenas suficientes para lo que la Naturaleza les exige; es preciso entonces dejarles hacer uso de las que ella les da.»—II. Ley del ejercicio genético, según la cual, las funciones ulteriores no pueden desenvolverse si aquellas á quienes la Naturaleza asigna un rango precedente no han tenido la ocasión de desarrollarse. La educación de los sentidos es la condición para que aparezca el juicio; «para aprender á pensar es necesario ejercitar los sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia», y para que las funciones psíquicas puedan perfeccionarse, es preciso que el cuerpo sea previamente fortificado. La ley genética ha recibido, como se sabe, de Stanley Hall una interpretación particular. Tomando al pie de la letra la idea de la recapitulación de la raza en el individuo, el eminente psicólogo de Clarck admite que la infancia tiene por principal función purgar, por decirlo así, en el individuo los

residuos ancestrales incompatibles con nuestra civilización actual. Por esta razón aconseja dejar al niño toda la libertad de un pequeño salvaje hasta los 12 años; cuanto peor haya sido, tanto mejor será cuando hombre.

Sin discutir aquí esta teoría, que es también una teoría genética, nos preguntamos si Rousseau la había presentado, esta es, al menos, la opinión de Hall, que dice en el Prefacio de su *Adolescencia*: «Rousseau quisiera también que se dejara en plena Naturaleza á los niños durante los años precedentes á la pubertad, que se les dejara entregados á sus impulsos primitivos.» Yo tengo la impresión de que Rousseau sólo admitía esas condiciones como las más idóneas para suscitar el ejercicio de las facultades propias de su edad. Rousseau me parece más cerca de Groos que de Hall.

III. *Ley de adaptación funcional.*—Acabamos de ver que las diversas funciones se desarrollan por el ejercicio; pero este ejercicio, salvo en los casos raros en que es la consecuencia única de un estímulo interior, necesita, para cumplirse, de condiciones externas. ¿Cuáles son estas condiciones de actividad? La acción se manifiesta cuando es de naturaleza tal que satisface la necesidad ó el interés del momento. De este modo puede formularse esta ley, que es un corolario de la ley del interés momentáneo. He aquí la regla de aplicación práctica que se deduce en seguida: para hacer obrar á un individuo es necesario colocarlo en condiciones adecuadas para hacer nacer la necesidad que la acción que se desea suscitar tiene por función satisfacer. Esta ley rige las condiciones de realización de la precedente y es la más importante del punto de vista pedagógico. Rousseau ha comprendido admirablemente que el resto de la educación consiste en colocar al niño en tales condiciones que la acción se manifieste por sí sola. «El interés presente — exclama —, he aquí el gran móvil, el único que conduce seguramente y lejos.» Antes de instruir es necesario crear una necesidad intelectual, y el niño por sí mismo tenderá á satisfacerla. Juan Jacobo levanta enérgicamente su

voz contra esas absurdas lecciones de retórica, que han persistido hasta nuestros días, en las cuales se obliga á discurrir á los alumnos sobre cosas de las que ellos no tienen nada absolutamente que decir y á descubrir sentimientos que no sienten: «¡qué extravagante proyecto, ejercitarlos en hablar sin objeto de decir nada, de creer que les hacen sentir sobre los bancos de un colegio, la energía del lenguaje de las pasiones y toda la fuerza del arte de persuadir, sin interés de persuadir á nadie!...» Rousseau hace una distinción muy clara entre el ejercicio bruto y el ejercicio verdaderamente funcional. Este último consiste en hacer jugar la función en su contexto vital; es decir, en las condiciones en que ella es precisamente una función. Lo contrario á este método activo funcional es el método tradicional, dogmático, que prescribe lo que el niño debe aprender sin ocuparse de si lo puede aprender, si el programa establecido está de acuerdo con sus aptitudes y con su desarrollo mental. Este sistema produce el cansancio y el desamor en el alumno, y se hace necesario construirlo para hacerlo aprender, sin que aprenda cosa ninguna. Rousseau insiste en que para despertar y mantener la atención del alumno es preciso recurrir á la curiosidad natural en el hombre y tomar por móvil «esta curiosidad bien dirigida. No es la imposición lo que debe producir la atención; es sólo el placer ó el deseo.» Montaigne, Fenelon, Locke lo habían dicho ya; pero Rousseau ha desentrañado las razones profundas de estos principios fundamentales y, sin embargo, siempre descuidados. Y es también á la luz de los principios de educación funcional como examina Rousseau la represión y «canalización» de las pasiones: «es empresa tan vana como ridícula querer destruirlas»; es necesario dar otro alimento á los impulsos naturales de donde derivan. Ciertos métodos, los más nuevos de la Pedagogía del siglo xx (*self government*, colonias libres de criminales precoces) son aplicaciones de este principio de derivación.

IV. *Ley de autonomía funcional.*—«El

niño es considerado en sí mismo un ser perfecto, es un ser adaptado á circunstancias que le son propias; su actividad mental es apropiada á sus necesidades, y su vida mental constituye una unidad.» La mayor parte de los psicólogos han creído deber comparar el psiquismo del niño con el del adulto, para caracterizarlo mejor; esta comparación ha sido desfavorable al niño y se ha llegado á creerlo un ser incompleto, al que «faltaban» ciertas facultades que convenía dárselas por métodos escolares. Esta manera de ver es inexacta y el sentimiento interior del niño corrobora la justicia de la ley enunciada; el niño no tiene la impresión de ser un ente incompleto, lleno de lagunas, falto de armonía. Un ejemplo ilustra más en este caso que una larga argumentación. Un renacuajo, por no ser todavía rana, no es un ser imperfecto, funcionalmente hablando. Sin duda, si se compara con lo que debe ser un día, se encontrará que le faltan pulmones, patas. Pero si se le considera desde el punto de vista del renacuajo, es un ser absolutamente perfecto; sus branquias están perfectamente adaptadas á su condición actual, que es vivir en el agua, y sus patas no le serían en ese momento sino un estorbo, peor aún, le serían funestas, porque lo invitarían á salir de su medio antes de tener pulmones que le permitieran la vida aérea. Esta ley es tal vez una verdad de la Palisse; tanto mejor, será más evidente; pero no ha impedido hasta ahora que en lo que se refiere al desarrollo psicológico del niño haya sido desconocida, por cuya causa grandes errores de aplicación práctica han tenido y tienen aún por víctimas millares de niños. Rousseau había llamado la atención en los términos más vibrantes sobre esta autonomía de la vida infantil y sobre el deber de los adultos de considerarla como tal, por razones de humanidad primero: «La edad de la alegría se pasa en medio de lágrimas, de castigos, de amenazas, de esclavitud.» «Hombres, sed humanos es vuestro primer deber; sedlo para todas las edades...» «Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus amables instintos...» «Por qué

quitar á esos inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa...

»Padres, ¿sabéis vosotros el momento en que la muerte espera á vuestros hijos? No os preparéis penas quitándoles los pocos momentos que la Naturaleza ya les concede; mientras puedan sentir el placer de vivir, dejadlos que gocen... haced que á cualquier hora que Dios los llame no mueran sin haber gustado la vida». Rousseau ha visto claramente la unidad psicológica de la vida del niño: «En todas las naciones del mundo, los progresos son proporcionados á las necesidades», dice en su discurso sobre el origen. Y lo que es cierto en la evolución de los pueblos lo es también en la vida del niño. Así es como se evitará gobernar á los niños por los preceptos morales que rigen las sociedades de adultos. «La razón del deber, que no es de su edad, no hay poder humano que la haga sensible á sus ojos.» «En tanto que la sensibilidad del niño esté limitada á su individuo, no puede haber nada de moral en sus acciones; al empezar á extenderse fuera de él es cuando nacen sus sentimientos y en seguida las nociones del bien y del mal». A cada edad el niño es un ser perfecto, biológicamente hablando, se entiende: «Cada edad, cada estadio de la vida tiene su perfección, una especie de madurez que le es propia. Hemos oído hablar muy á menudo de un hombre hecho; consideremos ahora lo que será un niño hecho, más nuevo para nosotros tal vez y más agradable». Y Rousseau, que ha sabido ver el «niño en el niño», nos ha descrito ó ha tratado de describirnos un niño «que ha vivido la vida de un niño.» El resultado á que conduce esta concepción funcional de la infancia, es que el niño no es un hombre inacabado, un hombre imperfecto, ó en miniatura, sino un ser *sui generis*. El hombre y el niño poseen uno y otro su autonomía funcional. Esta identidad funcional, que establece una relación de profunda semejanza entre el hombre y el niño, á despecho de sus grandes diferencias, no ha escapado á Rousseau, que dice: «Cada edad tiene sus resortes que la hacen mover; pero el hombre es siempre el mismo.»

V.—*Ley de individualidad*. Todo individuo difiere más ó menos en caracteres físicos y psicológicos de los otros individuos. Rousseau, que en su ficción habrá seguido el desarrollo de un solo niño, no se hacía ilusiones sobre su ejemplo demasiado particular: «Mis ejemplos, decía, buenos tal vez para un sujeto, serán malos para otros mil; pero si se toma su espíritu, se sabrá variarlos según las necesidades. Cada espíritu tiene su forma propia, según la cual necesita ser gobernado, y el éxito depende de los cuidados que se tome para ser gobernado en esta forma y no en otra.»

* * *

Las citas que preceden nos obligan á convenir que Rousseau había llegado, como lo afirmaba al principio, á esta concepción de la infancia á que llegan en este momento los datos más recientes de la ciencia y la Pedagogía contemporánea. Gracias á la intuición oscura que permite á las turbas adivinar y admirar un genio contemporáneo, aunque exprese sentimientos que su conciencia ignora todavía, el *Emilio* ha producido una grande impresión; desde el momento en que se publicó, ha encontrado tantos adversarios como defensores, y todavía hoy hay gentes que no encuentran nada bueno en él, porque miran al través de ojos de miope, á quien los árboles impiden ver el bosque. Como Lamarck, que ha debido esperar más de un siglo que le fuera hecha justicia, y del que puede decirse que la obra se moderniza á medida que el tiempo pasa, Rousseau será mejor comprendido por las nuevas generaciones que por las generaciones viejas. En su carta de adhesión á la Sociedad Jean Jacques Rousseau, Tolstoy escribía: «Rousseau no envejece.» Pensando en su concepción de la infancia, podemos decir: «Rousseau se rejuvenece».

LA POLÍTICA Y LA ESCUELA, SEGÚN KELSEN por G.

H. Kelsen, *privatdozent* en la Universidad de Viena, y autor de un libro sobre los *Problemas capitales de la Ciencia del Derecho Político, partiendo de la teoría de la norma jurídica* (1), ha publicado en el presente año un interesante artículo (2) sobre las relaciones que median, en el orden político, entre la educación escolar y las concepciones del mundo y de la vida.

He aquí, resumidas, sus principales consideraciones, añadiéndoles algunas notas al pie. Las notas y la división, con sus epígrafes, son del autor del extracto.

I.—PRELIMINAR.

El siglo XIX ha sido filosófico, naturalista, técnico, de grandes *sucesos* políticos; pero no de interés por la *cultura* política. Un intelectual muy culto, muchas veces nada sabe de política —ni las primeras nociones —ni de sus derechos y deberes, y aun es hostil á todo ello. Al contrario sucedía en Grecia: Religión, Arte, Filosofía, Ciencia, eran cosas políticas; esto es, del Estado y para el Estado. Expresión de esto en «el filósofo característico del XIX»: Nietzsche, que dice que Platón todo lo ordena á la producción del genio.

Tres explicaciones:

a) Del materialismo histórico. La clase dominante tiene todo lo que necesita y es reaccionaria; sólo quiere conservarse y defenderse contra el proletariado, que,

(1) *Hauptprobleme der Staatsrechtslehre, entwickelt aus der Lehre vom Rechtssatze*. Tübingen. (Mohr), 1911.

(2) *Politische Weltanschauung und Erziehung.—Annalen für soziale Politik und Gesetzgebung*. T. II. Berlin (Springer), 1913, pág. 1 á 26.—La traducción exacta de este título sería: *La concepción (ó el sentido) del mundo (ó de la vida) y la educación políticas*; contando con que *Weltanschauung* no tiene aquí buena traducción. Pero como no se trata sino de resumir el espíritu general de este trabajo, el epígrafe se ha reducido á expresar la relación que más interesaba á nuestro fin.

Nuestro BOLETÍN, vol. XVIII (1894), ha publicado otro resumen de la conferencia dada en Londres por Bryce sobre *La enseñanza del deber cívico*.

en cambio, despierta y entra, á su vez, en acción.

b) Liberal (Lamarck y Humboldt). Fusión en el individualismo naturalista, á través de Darwin y Stirner, hasta Nietzsche. Del Estado, como un «mal necesario» (Humboldt), al anarquismo y nihilismo ético.

c) Psicológica. Atomismo: el individuo, única realidad; lo colectivo, como irreal y difícil. Combate el universalismo, que sólo ve la unidad en el todo (1), y en el individuo una parte subalterna. Mecanicismo causal. Falta de un sentido de valores, de autoridad (2) (imposible sin un concepto normativo) y de distinción de bien y mal.

Todo sentido del Universo (*Weltanschauung*) arraiga en la peculiaridad de cada sujeto y se enlaza con un sentido de la vida de relación con los demás hombres. Para un carácter de cierta atenuación del *yo*, éste armoniza con el Mundo, la Sociedad y el Estado. El *tú*: altruísmo. Al contrario, si el *yo* es el centro de la realidad y de la vida, el *otro* es un enemigo y un enigma: egoísmo. Eterna lucha y oscilación histórica entre universalismo é individualismo. El siglo XIX y sus antecedentes en la teoría mercantil y el Estado de policía (*Polizeistaat*).

Conexión con las teorías naturalistas: lucha por la existencia; supervivencia de los fuertes en animales y plantas. Enlace con la *Herrenmoral* (moral de los señores), de Nietzsche; y, en Política y Economía, con el ideal del liberalismo é individualismo, falto de sentido político, social, universalista, hijo del sentimiento de solidaridad y de la conciencia de la autoridad y dirigido á lo colectivo, como la unidad superior social. Correspondencia, pues, metodológica, entre las dos concepciones: a) política, normativa y universalista, y b) naturalista, causal, antipolítica, individua-

(1) Ya lo es también el individuo (como un complejo de elementos: v. gr., celulares). Además, el individuo y el todo social son *ambos*—por igual, indivisamente—primitivos, no pudiendo darse uno sin otro, salvo en la mera abstracción lógica, que no ha de perder, sin embargo, la conciencia de esta indivisión.

(2) Y consiguientemente, de jerarquía social: parece dar á entender Kelsen.

lista. Intrusión del naturalismo, v. gr., en el Derecho penal, que resuelve en Psiquiatría, como resuelve el Derecho político en Sociología, dando soluciones *explicativas* á los problemas puestos como *normativos*; y esto, cuando hoy ya llega el naturalismo á dudar de su explicación del organismo *biológico*.

Relación con grupos de caracteres y de períodos, ciegos, v. gr., para ciertos problemas. El socialismo y el proletariado empujan al individualismo del XIX, y de aquí resulta el socialismo de Estado. El partido socialista excita hoy una reacción neo-liberal en la burguesía.

II.—EDUCACIÓN POLÍTICA.

Enorme afán actual por ella; pero yerra quien supone que esa educación (1) despierta la voluntad y sentido políticos: es lo contrario.

Problema (el fundamental de la Pedagogía): qué puede y debe hacer una educación política.

Toda educación lo es del carácter y éste es la raíz del sentido del mundo y de la vida. De los dos citados tipos—individualista y universalista—nacen otros dos tipos de educación general y política. Límites del concepto «educación política», según que se contenta ó no con suministrar el mero saber, los conocimientos. Pero hoy se pide más: una formación del sentimiento y la voluntad que nos den interés por el Estado y goce hasta sacrificarnos por él (2); esto es, por *aquel* Estado real y concreto al cual pertenecemos. El sentimiento, no el intelecto, es el lazo entre los hombres y lo que ha de fortalecer la educación, junto con la voluntad de cooperar activamente á los fines del todo social. Este *patriotismo*, lo debe despertar y propagar la escuela; pero entendido de un modo más amplio que el actual.

Con este postulado, salimos, de la des-

(1) Parece llamar aquí «educación» á la instrucción en el conocimiento, al saber (*politisches Wissen*).

(2) La concepción platónica, que se toma muchas veces en este mismo sentido, era otra: el sacrificio por la justicia, por *la idea*, no precisamente por nuestra Sociedad y Estado empíricos subjetivos.

cripción de lo que es, á lo que debe ser, á los valores, á la distinción entre lo útil á la sociedad y lo dañoso; entre lo moral y lo inmoral. Veamos ahora: 1) qué debe hacer en esto la escuela; 2) su inevitable relación con las convicciones políticas, y 3) con el sentido del mundo y de la vida.

Ante todo, la educación política es educación para la virtud política. Y la virtud ¿se enseña? Sócrates lo afirma, contra el individualismo de los sofistas: aunque la educación no hiciese más que desarrollar gérmenes preexistentes, serviría siempre. Y para la educación política, es cosa hoy admitida que da la escuela ocasión adecuada. Mas si esa acción ha de obrar sobre la voluntad, sin reducirse á dar conocimientos, no basta la idea general y abstracta del Estado (v. gr., contra el anarquismo); sino que hace falta un Estado concreto, histórico. El único (1) contenido propio de la voluntad y el sentimiento es el Estado á que pertenecemos; al cual, como sociedad de hombres, como ser común y como autoridad, representa la autoridad de la escuela.

Cuestión sobre la unidad *sociológica* del Estado, á distinción de la meramente *jurídica*, que dice sólo: «personalidad política, unida bajo un concepto de Derecho, como corporación territorial (2), investida originariamente de poder (*Herrscher-macht*)» (3). Si en la consideración sociológica y realista (*Wirklichkeitbetrachtung*) no hallamos esa unidad (ya que la unidad jurídica aparece como una ficción), sino un conjunto de intereses diversos — económicos, religiosos, nacionales, etc. —, sin más vínculo que ese exterior, del orden jurídico, quizá impuesto por una clase, no podemos amarlo; y la teoría de la lucha de clases parece justa, contra la desigualdad

(1) Lo universal, ¿no es también objeto de la voluntad, y aun de la voluntad concreta, como lo es del pensamiento?

(2) En otro lugar, dice: «Machtorgan in jeweiliger Zustände der politischen Kräfte». Lo social es para Kelsen el contenido empírico: según su concepto de la Sociología, por oposición, v. gr., á la Filosofía del Derecho.

(3) V. sobre este concepto del Estado sus *Problemas*, p. 162.

de semejante Estado. Al menos, hoy, millones de hombres se tienen por víctimas de éste, y son los que más enérgico interés político sienten, sin embargo. La escuela ¿puede rellenar estos abismos sólo con la mera idea teórica del Estado? Pues más fuertes aún son las hostilidades en el seno de una nación.

III.—LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y LA ESCUELA.

La escuela, órgano del Estado (1), se encuentra, sin embargo, bajo la acción de los partidos, tan luego como quiere obrar sobre la voluntad (2) y los actos: pues éstos tienen que decidirse por unas ú otras soluciones; y las más conciliadoras son, no obstante, soluciones de partido. No tiene el deber de declarar inviolable todo lo existente; pero sí las bases fundamentales de su Estado, so pena de verse acusada de antipatriotismo y revolucionarismo (3); ¿y es

(1) Concepto, éste, esencialmente alemán (quizá más bien prusiano, aunque también es el de Kerschesteiner). Con él guarda analogía el de muchos de nuestros liberales, y á veces el de alguno de nuestros pensadores más eminentes. A este concepto se contraponen varios otros: v. gr., el de la escuela como órgano del municipio y la vida local, ó de la sociedad general (distinguiendo entre sociedad y Estado), ó de la familia, de la Universidad, de la Iglesia, etc.; ó bien como institución sustantiva y autónoma, dirigida por sus profesionales (tomada la palabra en un sentido más ó menos estricto), con otros muchos conceptos, realizados en los diversos pueblos: desde la oposición, v. gr., entre Atenas y Esparta, á la de hoy entre Inglaterra y Alemania, etc.

(2) La voluntad y la acción no son lo único que divide á los hombres en partidos; sino también los problemas intelectuales (v. gr., los sistemas filosóficos), las creencias religiosas, los intereses económicos, etcétera, etc.

(3) No toca á la escuela defender ni atacar, en ningún orden, ideas, instituciones, creencias, que son objeto á la sazón (y mientras lo sean), no de divergencias, á que pocas cosas están sustraídas; sino de luchas pasionales, que hoy día, en el grado actual de barbarie en que todavía vivimos, siembran entre los hombres sentimientos inhumanos, brutales, feroces, y desgarran hasta las raíces la común unidad de que todos somos ramas y partes, sepámoslo y querámoslo ó no, y aun abominando de ello. La misión de la escuela es, sin duda, formar el alma nacional, desde sus unidades elementales, así en el conocimiento como en el sentimiento y las tendencias de cada tiempo: se entiende, las profundas, que se desenvuelven serenas allí donde no alcanzan las violencias de la superficie, por terribles que sean. Pero, á la vez, ha de cuidar de favorecer el desarrollo de los

pedagógico ligar la autoridad de la escuela con valores caducos y discutibles, poniéndola al servicio de un partido? Así pensarían las minorías, aunque nos empeñemos en que la política dominante (v. gr., la republicana en Francia), no es *una* política de partido, sino *la* política á secas.

Semejanza con los valores religiosos, respecto de los cuales el Estado, en sus escuelas, necesita ser tolerante, «á *diferencia* (1) de la Iglesia»; y en este caso, ó la escuela tiene que oprimir la libertad, ó dejar de ser órgano del Estado (2).

Además, pensemos en el maestro también, y en el arma de dos filos que representa su obligación de recomendar lo contrario á sus opiniones (3).

gérmenes, al principio apenas perceptibles, del porvenir inmediato, de las nuevas corrientes ideales que en ese fondo pueda sorprender una contemplación tranquila y de amplio radio, sustraída al estrépito de toda revolución. No ha mucho, Vandervelde, en la discusión de la ley escolar en la Cámara popular belga, al par que se declaraba románticamente contra toda «enseñanza neutral», frase—decía—«que casi le quemaba los labios» (porque él quería lucha, y «ni concebir podía siquiera una Universidad neutral»), exceptuaba de su reprobación, precisamente, la escuela primaria, «que debe ser asilo de paz, y evitar la guerra de clases, de creencias, de nacionalidades». (*Anales parlamentarios*, sesión de 4 de Noviembre último).

(1) Es error muy común éste de creer que toda religión, filosofía, política, etc., tienen que ser «intolerantes», ó sea, condenar y rechazar á todas las demás, so pena, v. gr., de incurrir en escepticismo y latitudinarismo: lo cual nace de tomar con imprecisión estos conceptos de tolerancia é intolerancia—aun eliminando en el sujeto todo factor pasional, toda reacción de hostilidad, más ó menos violenta, que los acompaña como una sombra. Pues si pensamos que, por una parte, el hombre no puede vivir (ni por tanto pensar) en absoluta sinrazón, error y pecado, y, por otra, que tampoco puede agotar en ninguna de sus fórmulas la verdad (infinita), aunque no todas ellas tienen objetivamente, sin duda, igual valor, ¿cómo ver en nosotros y en nuestros disidentes otra cosa que colaboradores más ó menos conscientes de ello y más ó menos acertados, pero colaboradores al fin, en la obra común que todos perseguimos? La tolerancia no es, pues, cosa meramente de derecho y Estado (que en las doctrinas todavía corrientes parece significar *exterior*), sino obligación íntima, espiritual y universal, aunque, según se advierte, en muy otro sentido que el que le dan, sea Spencer, sea Schiller (de Oxford).

(2) Lo segundo; y todavía menos de cada Estado particular empírico.

(3) Recientemente (bien tarde), se ha agitado entre nosotros este problema de la libertad de conciencia del maestro en punto á religión (como se ha suscitado, v. gr., en Francia, precisamente, en punto á

Así, ó hay que renunciar á la educación política por medio de la escuela, ó hay que hacerla con sentido partidario y abandonar toda idea de una formación superior á todos los partidos, como se abandonó la antigua concepción de una educación religiosa destilada de todas las confesiones (1).

Sin embargo, el autorizado pedagogo Kerschensteiner (2) insiste en aquella idea,

las opiniones políticas), y entrada de esta suerte en el proceso de su resolución, exigida por el texto de la Constitución vigente, que no exige la cualidad de católico para ser maestro de escuela oficial. El Real Decreto de Abril de 1913 ha resuelto el problema de la libertad religiosa en la escuela, exceptuando de recibir en ésta la enseñanza de la religión del Estado á los alumnos cuyos padres lo deseen; pero ha aplazado la solución de dicho problema con respecto al maestro.

(1) No parece exacto que se haya abandonado esta concepción, v. gr., en Inglaterra y los Estados Unidos, ni es fácil se abandone. Precisamente, el sentido dominante en esos y otros países es el de que la escuela pública debe dar una educación religiosa, *pero no confesional*, y ni aun ampliamente cristiana; pues que ha de ser común á cristianos y judíos, por ejemplo. Acaso influye en Kelsen el estado del problema religioso de la escuela en su país (Austria), donde quieren algunos interpretar las leyes interconfesionales (1869 á 85), en el sentido de que se exija siempre en toda escuela, incluso las privadas, una enseñanza confesional, positiva, una ú otra, sea la que fuere. Contra esta pretensión lucha el movimiento llamado de la «escuela libre» (*Freie Schule*).—Véase el BOLETÍN de Setiembre último, pág. 274-5.

(2) Kerschensteiner, bajo cuyo influjo se han organizado (1907) las escuelas de Munich, ha publicado principalmente: *Concepto de la educación ciudadana (staatsbürgerliche)*; *La educación ciudadana de la juventud alemana*; *Concepto del carácter y su educación*; *Concepto de la escuela de trabajo (Arbeitsschule)* (por oposición á la escuela libresco (*Buchschule*)); *Observaciones sobre la teoría del plan de estudios (Lehrplan)*; *La evolución de la aptitud para el dibujo, etcétera*. Bajo el título de *Cuestiones fundamentales de la organización escolares* (3.^a edición, 1912), ha reunido algunos trabajos menores para dar bien á conocer su punto de vista y la posibilidad de realizarlo, exponiendo lo que ha hecho al efecto en las escuelas de Munich.—Sus dos bases capitales son: 1) La misión de toda escuela para el pueblo consiste en formar ciudadanos (*Staatsbürger*) inteligentes, de voluntad enérgica y útiles para su comunidad; 2) y esto mediante el trabajo práctico que en un orden concreto responda á las aptitudes del individuo y transforme toda escuela en una comunidad de trabajo. Aquí entra una serie de principios muy importantes: la función del maestro, no como fuente del saber enseñado á sus discípulos, sino como un fermento para que éstos aprendan por sí; la sobriedad cuantitativa de ese saber, consecuencia de su carácter práctico y antilibresco; su orientación educativa y característicamente ético-social; la aplicación del trabajo manual y el dibujo en todas las enseñanzas,

aunque, á diferencia de otros escritores, no se disimula sus dificultades: v. gr., las profundas divisiones en nuestra sociedad capitalista. Su pensamiento es que la escuela, por su organización adecuada, debe enseñar al educando á servir á la comunidad, sentirse parte de ella y trabajar con la conciencia de su responsabilidad en sus fines, despertando en él la idea de que la sociedad política no es más que una enorme amplificación de la escuela y sus virtudes. Pero, con esta comparación, engañaríamos al niño. En la escuela, todos tienen, si quieren, igual parte en los bienes comunes; mientras que, en el Estado, la organización económica hace que millones de hombres trabajen duramente en la cultura y sus productos, y sin embargo no gocen de ellos.

Ni la educación del *ciudadano* (*Staatsbürgerliche*) de Kerschensteiner tiene nada que ver con la educación *política*; sino que equivale á educación general *social* (preparación para miembro de la sociedad), como él mismo viene á reconocer. Toda educación es, además, ó educación social, ó una contradicción; el vínculo entre maestro y discípulo descansa en la autoridad, y es, por lo tanto, esencialmente social; sin lo social, se suprime. Pero la verdadera educación política es necesariamente educación de partido, repito.

Otro tanto pasa con Förster (1), que apoya su educación para la ciudadanía en la idea del Estado cristiano, en cuya reli-

por teóricas que parezcan; la insistencia en la estética, la higiene, la personalidad creadora, el mutuo auxilio...; todo ello apoyado especialmente en Pestalozzi y Fichte y en los ejemplos de Grecia, Inglaterra y los Estados Unidos. Forma, pues, un tipo más del movimiento del *learning by doing*, la *Landserziehung*, las escuelas de Dewey, Reddie, Russell, etc. Sobre algunas limitaciones de la pedagogía de Kerschensteiner, no es ocasión de hablar ahora. Su citado libro de *Cuestiones de organización escolar*, acaso se publique pronto en español

(1) La concepción, por decirlo así, autoritaria de la escuela, que se advierte en Kelsen, tiene cierta semejanza también en Förster, cuya preocupación característica es, ante todo, la formación moral mediante la disciplina y la obediencia; si bien disciplina y obediencia *libres*, que acierten á conciliar la puntualidad y exactitud necesarias en todo trabajo colectivo y las exigencias de autonomía, de personalidad, de dignidad individual, propias de todo hombre,

gión halla el más enérgico contrapeso de las tendencias antisociales del individuo. Esta es ya, no sólo educación de partido, sino reforzada todavía por la religión.

Es necesario examinar la psicología del instinto (*Trieb*) político, para esta educación. Sinceramente hablando, en ese instinto hay pocos motivos altruistas: donde no entra el egoísmo de lograr posiciones ventajosas, entra el instinto del juego (*Spieltrieb*), ya como espectador, ya como actor; esto es: del azar, de las probabilidades, de la tensión nerviosa... de todo lo que disgusta de la política á otros. Cuando cesa (dice Swoboda) (1) esa tensión y el dominio de un partido está asegurado, surge una nueva oposición, por descabellada que sea, con que renacen las pasiones. Y, aunque no confiesen este impulso, muchas violentas luchas de los partidos no lo son por diferencias de programa, sino por la lucha misma (y las personas), como fin. Ejemplo: la actual situación en los Estados Unidos (uno de los pueblos—sea dicho de paso—donde hay más casas de juego). Allí, por cierto, parece realizado el ideal de la educación política por la escuela, donde niños de trece años discuten la Constitución y se reúnen en asambleas sobre los sucesos políticos de actualidad, jugando así con estas cosas (2). Lo cual, en parte, justifica la usual opinión de que la política corrompe los caracteres.

La educación política, como tal, es misión, no de la escuela, que sólo debe dar saber, conocimientos, para dejar siempre su autoridad á salvo, sobre todos los partidos; sino misión de éstos. La escuela—especialmente la intermedia—debe, sí,

y que en sí mismas son á su vez una fuerza de primer orden también para toda cooperación social.— Véase su excelente libro: *L'école et le caractère*, traducción francesa por P. Bovet (*Actualités pédagog. du foyer solidariste*, Saint Blaise (Neuchâtel), 1910.

(1) *Política infecunda* (*Unfruchtbarer Politik*); artículo en la *Oesterr. Rundschau* (1912).

(2) Kelsen censura duramente esta costumbre, principalmente anglosajona, hasta llamarla una «ridícula é indigna comedia». Estas discusiones escolares caen sin duda en la política de partido, aunque se distinguen profundamente del sistema de la enseñanza partidaria dispensada como desde arriba por el maestro.

enseñar, no sólo Política, sino todas las demás ciencias sociales. Pero no las cuestiones científicas de la sistemática (el concepto, límites y relaciones de la Política, si es ó no ciencia, etc., etc.), sino sus resultados, enciclopédicamente, con los de la Economía, la Hacienda, la Ciencia de la Sociedad y el Estado, los principios de la Constitución y la Administración (precedidos de algunos conceptos generales y seguidos de unas nociones de Derecho civil y penal). Todo lo cual prepara al futuro ciudadano para la observancia de las leyes y contrapesa el exclusivismo de los partidos.

NOTAS SOBRE LA HIGIENE DE LA VIDA ESCOLAR (1)

por *George V. N. Dearborn*,

Profesor de Fisiología en Tufts College,
de Boston (Mass.).

Debemos tener siempre presente la idea de que mucha gente no realiza ni aun las insuficiencias del sistema escolar actual. Todo el sistema de la escuela pública del mundo entero es defectuoso en muchos respectos: pedagógico, fisiológico y médico. En primer lugar, nos apresuramos á llevar el niño á la escuela á una edad demasiado prematura. Los niños deberían permanecer fuera de las clases en absoluto hasta los 8 años (véase más adelante); de este modo se aseguraría fácilmente la mayor eficacia de la escuela, haciéndoles capaces de conseguir en los tres últimos años mucho más de fundamental importancia. Los días y las horas de clase son demasiados. El trabajo es muy extenso, y, sin embargo, no es intenso. La instrucción que se da es muchas veces defectuosa; sólo un 10 por 100 de los profesores tienen títulos de Escuela Normal, lo cual supone que la instrucción se da por aficionados, no por maestros profesionales. ¿Por qué confiar nuestros hijos á aficionados?

(1) Observaciones presentadas (Marzo, 1915) á la Asociación de Padres y Maestros, de Belmont, Massachusetts.—Véase la revista *The Pedagogical Seminary*, vol. XX, núm. 2.

La instrucción sigue las líneas de la tradición, más bien que la luz de la ciencia psicológica y pedagógica. El puro natural interés del niño no se toma como una guía para su desarrollo psicofísico en la medida que debería hacerse. Esto como prefacio.

Los puntos particulares de higiene que hay que considerar y deben tenerse siempre presentes en estas observaciones son: 1) Debe procurarse al niño sueño abundante; 2) aire libre abundante; 3) mucha menos fatiga de la que es ahora usual; 4) abundante y sano alimento; 5) abundantes ejercicios y juego al aire libre; 6) ausencia de preocupaciones y cuidados; 7) información respecto á materia sexual, y esto desde muy temprano.

I. *Sueño*.—Desde el punto de vista de muchos médicos, ningún niño ni adulto consigue suficiente sueño natural. El uso del té, del tabaco, café, cacao, etc., á última hora de la tarde retardan en más de una hora el tiempo de sueño natural. Obsérvese á «Tabby» y «Towser», y véase cuánto duermen y cuántos ejercicios hacen; ellos son un buen modelo de vida higiénica en su aspecto fisiológico. En los primeros grados escolares, deben dormir los niños 11 horas diarias, y si hacen conveniente ejercicio fuera de casa, dormirán todo el tiempo que estén en la cama. En las *grammar schools*, y después, 10 horas de sueño debieran ser el *mínimum*. En la última mitad de la escuela superior deberían tener, al menos, 9 horas, ó sea desde las 9 hasta las 6 ó de 10 á 7. Otra cosa que debe observarse es que, cuando el niño está pasando la adolescencia, exige mucho sueño, como en el caso de los niños más pequeños. En la edad de la pubertad, el niño está bajo una tensión que no se presenta en ninguna otra época de la vida; esto exige necesariamente mucho sueño. El uso del té y del café debería estar terminantemente prohibido, y el tomar cacao y chocolate (que contienen también alcaloides) debería ser rigurosamente suprimido por las tardes, porque son claramente estimulantes y tienden á desvelar á los niños, á hacer que su sueño sea poco profundo y especialmente ineficaz para

sus efectos reconstituyentes. El niño normal duerme habitualmente mejor sin ningún estimulante.

II. *Aire*.—Debería ser el aire natural tan abundante dentro, como fuera de la casa. Durante el día, el niño debería estar fuera prácticamente todo el tiempo. Sewell, en su sugestivo trabajo, publicado en una revista médica reciente, nos ha dado un estudio de los efectos del aire libre sobre el cuerpo humano—los efectos del azote del viento, de la humedad de la atmósfera, etc. La piel es justamente un órgano tan importante como el hígado, el riñón ó los brazos y piernas. Una de sus menores funciones es la respiración. En ella se encuentran seis ú ocho especies de órganos de sentidos de mucha importancia. La humedad y la temperatura del aire puro tienen un efecto que, cerrado y artificialmente calentado y humedecido, no produce ordinariamente.

Nos extraña que los educadores técnicos, higienistas, educadores físicos y fisiólogos no se hayan puesto de acuerdo para aprobar el único método de ventilación conocido que es satisfactorio, según nuestras ideas modernas respecto al trabajo mental, á la ausencia de fatiga y á la tuberculosis—todas tres (y otras) á la vez. El plan (1) es tan sumamente sencillo, higiénico y natural, tan económico y de sentido común, que «parece demasiado bueno para ser verdad» en un mundo tan complejo y dispendioso. La idea es: *Abrir las ventanas*. Esta fórmula es verdaderamente sencilla, y todos los materiales están al alcance de la mano en cualquier interior de los edificios escolares del mundo. Abrir las ventanas sistemática y continuamente durante cinco minutos cada media hora, cualquiera que sea el tiempo, y exigir á los niños que practiquen durante ese tiempo algún ejercicio físico adaptado á la temperatura exterior y á la edad de los alumnos. Esta práctica, por supuesto, en principio, está en boga en muchas escue-

las (verbigracia, las de Nueva York, en parte); pero en ningún sitio aún, en un grado suficiente, como pide el sistema y los benéficos efectos aquí propuestos. El presente intento es sugerir su inexorable ejecución como una rutinaria é importante parte del régimen de todos los días del año, como una parte de la educación de los alumnos, en los varios respectos que les conciernen, y con el mismo entusiasmo é inteligencia y originalidad de adaptación que el verdadero buen maestro inspira á sus alumnos en otros respectos.

La fatiga mental sería prácticamente abolida. El cerebro y los músculos sacarían todos el beneficio peculiar á la frecuente reacción vasomotora; la ventilación estaría completamente asegurada con el aire libre, corriente, aire vital, con las cualidades esenciales de la atmósfera pura; el dinero que se había de gastar en la construcción de edificios escolares bastaría para reemplazar los profesores aficionados por profesionales; la fatiga de los ojos y la tensión muscular (lo que llamamos «estar nervioso») se evitaría; los niños llegarían á estar endurecidos para los cambios súbitos de temperatura y humedad; los cuartos de lavabos se visitarían sin perturbar los ejercicios de las clases; los alumnos harían bastante ejercicio muscular en condiciones de menor fatiga; los profesores se conservarían frescos y en su máximum de eficacia. Estos nueve son, quizá, los beneficios más evidentes que resultarían de este plan. La única objeción válida (la de que algunos niños puedan acatarrarse con muy mal tiempo en un clima frío) se vencerá con seguridad mediante una adaptación inteligente al método, ó por la separación del alumno muy sensible hasta que sus mucosas se endurezcan para las condiciones ordinarias del ambiente exterior.

Ningún niño debe dormir, por supuesto, sin dos ventanas abiertas todas las noches—no importando como esté el ambiente exterior.

Este segundo punto, pues, se reduce sencillamente á esto: Los escolares deben tener abundante aire libre dentro y fuera—corriente natural de aire libre, lo más

(1) Véase, para una idea concisa de este plan y sus relaciones, G. V. N. Dearborn: *Certain Physiologic Aspect of School Hygiene*, «Education», XXXI. 1.º Septiembre 1910; 34-43.

parecido posible á las condiciones del aire exterior.

III. *Fatiga.*—La tercera idea es que debía haber *menos fatiga*. Cada nueva investigación corrobora con más fuerza la conclusión de que los niños escolares están muchas veces excesivamente fatigados. Ciertos libros muy populares dan un punto de vista completamente erróneo. Algunos, como, por ejemplo, *El hombrecito* y *La mujercita*, por su mismo título solo, han hecho mucho daño, porque se venden en gran cantidad y se encuentran en todas las bibliotecas públicas. En ellos se desconoce la naturaleza del niño, porque el niño no es un hombre en pequeño, ni la niña una mujercita. Los niños son diferentes en casi todos los aspectos esenciales al hombre y á la mujer: difieren, no sólo en mera cantidad, sino en cualidades esenciales.

El elemento esencial de la infancia, que debe tenerse presente constantemente en el espíritu, es la falta de desarrollo, de madurez, no solamente de tamaño, peso y fuerza, sino de tejidos, como todos los tejidos celulares del cuerpo. Esto es especialmente cierto é importante respecto á las células nerviosas: las neuronas no tienen aún desarrollo total de tamaño ni de fuerza. Por esto ocurre, en parte, que el niño muy pequeño es incapaz de ser educado mentalmente. Es casi imposible físicamente enseñar á un niño, como pudiera enseñarse á un hombre, á hacer algunas cosas, hasta que tiene 16 ó 18 años—en general, no sólo porque las células del músculo y otras células que componen su cuerpo no están aún bastante desarrolladas, sino también porque carece de alguna de las sustancias químicas (hormonas) necesarias para el desarrollo de varias partes de este cuerpo; falta, por supuesto, no manifiesta á la observación, pero que empieza ahora á ser comprendida. Principalmente, á causa de esta condición de no estar desarrollado el billón de células que componen su cuerpo, es por lo que el niño se fatiga tan fácilmente, y los maestros han contado siempre demasiado con sus fuerzas. Los estragos de la excesiva fatiga se van acumulando;

son exactamente como los estragos del uso continuo del alcohol. Un hombre puede tomar una ó dos copas de aguardiente durante meses, y en algunos casos durante años, y no conocerse ningún estrago, y cuando despierta una mañana se encuentra definitivamente agotado; su acción cardíaca se atrofia ó sus centros nerviosos enferman para siempre. Así ocurre con respecto á la fatiga. El niño puede vivir con un pequeño exceso de fatiga diaria durante años sin consecuencias aparentes quizá, excepto en los momentos de esfuerzos especiales y recargos. Más tarde, sin embargo, por desgracia, en cualquier enfermedad depresiva, como las tifoideas ó pneumonías, en que el niño, ya formado, necesita un pequeño superavit de energía nerviosa, encuentra que, no sólo no la tiene, sino que muestra muchos indicios de tener un deficit de resistencia nerviosa, comparado con una persona normal. Ha trabajado mucho tiempo bajo una norma inferior á la que le fuera posible por el exceso de fatiga de la niñez, que le ha impedido el desarrollo de los centros y células motores. En todas las investigaciones hechas en América, Europa y el Japón respecto al efecto de la fatiga, los resultados fueron concluyentes. En el trabajo escolar, la fatiga siempre era mensurable y mucha, y los resultados no pueden ser dudosos; es decir, que nuestro sistema escolar presente es demasiado fatigante.

El punto práctico de todo esto, que importa remediar inmediatamente, es que el estudio fuera de la escuela, antes de los 15 años, es completamente nocivo desde el punto de vista fisiológico. Es uno de los defectos de nuestro sistema escolar el permitir á los niños el estudio en su casa antes de esta edad. Después de esta, no hay razón para que no puedan hacerlo en cierta medida. Pero si un sistema escolar no puede enseñar á un niño todo lo que debe enseñarle durante las cinco ó seis horas del día escolar, es porque hay en él algo defectuoso. En primer lugar, el hecho de que se permita tal práctica supone la ignorancia de la naturaleza infantil; y la falta general de una eficacia intensa en

nuestro sistema escolar, en segundo lugar. El profesor Berle, de Tufts College, ha demostrado recientemente la posibilidad de un trabajo intensivo en casa, como su importante librito refiere. Muestra cómo un niño puede aprender importantes cosas más intensamente; es decir, sin malgastar tanto tiempo ni esfuerzo rutinario. El llamado sistema Sidis y el de Montessori tienen esta misma orientación (muchas corrientes semejantes demuestran que gastamos demasiado tiempo con nuestro sistema escolar, y no damos bastante importancia al método reflexivo). La escuela es, repito, demasiado extensa y no bastante intensa. La cualidad del estudio y no su cantidad es la cosa importante. El fin de la escuela sería enseñar á los niños á reflexionar sobre las cosas y que lleguen á ser competentes y confiados en sí mismos, y no meramente que acumulen más ó menos conocimientos aislados. Cuando la atención está interesada, se impresiona el espíritu con más provecho que por cualquier otro medio. Es la potencia focal del espíritu en su más alto grado. El niño muchas veces adquiere mayores resultados mentales sin darse cuenta; es decir, aprende más de lo que adquiere por el estudio activo, extenso de los libros. Y mucha de esta parte tan importante de la educación de la infancia la adquirirá fuera de la escuela, si recoge en su espíritu mientras está en ella las semillas apropiadas del interés.

Aparte de todas las materias extrañas (experiencias, conveniencias, etc.), sería indudablemente una gran ventaja para el bienestar final del niño normal si fuera á la escuela por vez primera á los nueve años. Queda para algún genio-pedagogo reconciliar los diversos intereses mientras el niño no adquiere el máximo del desenvolvimiento de su juventud. El coro general de las voces paternas pregunta: ¿Qué haremos con nuestros hijos antes de los ocho años de edad, si no podemos enviarlos á la escuela hasta entonces? Este asunto de la edad escolar, pues, es clara y seguramente un asunto de *oportunidad*; una materia de *oportunidad práctica* y no de buenos

deseos teóricos. La generalidad de los padres desean desembarazarse de los niños pequeños durante varias horas diarias y el profesor está dispuesto á ayudarles. Esto no es una condición teórica en modo alguno. La aspiración teórica es dejar al niño correr libremente hasta la edad de ocho á nueve años. Después se ve cuán rápidamente se resarce por su grandísima eficacia en la adquisición de conocimientos, gracias á tener un sistema nervioso sano. Respecto á los niños de las ciudades, se toma un «buen medio» y se mandan á la escuela después de los seis ó siete años. Ese se cree un excelente medio. La «vida social de la escuela» para el niño menor de ocho años no tiene ventajas suficientes que compensen lo que pierde de fortificación nerviosa al aire libre.

Con el plan de Montessori-Berle, el promedio de los niños aprenderá á leer y escribir mucho antes de los ocho años, si están rodeados de personas de mediana inteligencia que tengan algún interés por ellos. Mi afirmación es puramente teórica, y como fisiólogo y psicólogo, mi opinión está en el sentido de que el niño gana mucho más mentalmente de lo que haya perdido por empezar á los ocho ó nueve años; y en cuanto al desarrollo corporal claramente se ven las ventajas, y el espíritu y el cuerpo van á la par. Esta es la condición ideal, y puede no siempre ser factible, hasta que llega la gran luz. Claro es que de esto depende en parte lo que se haga en la escuela. Mucho trabajo fuera, en los jardines, y estudio de la naturaleza y educación manual son adaptaciones en el buen camino, y una especie de transacción, en vista de las ventajas del plan ideal de vida al aire libre.

El amplio principio general del método Montessori está llamado á hacer grandes cosas y modificar nuestro sistema escolar. Cuando se aplique en un completo sistema racional de aire libre, el camino que nosotros indicamos puede seguramente tener gran influjo en nuestro sistema escolar americano, por contener algunos de los fundamentos importantes de la más avanzada psicofisiología en que la pedagogía

del porvenir debe descansar. Nosotros debemos mostrar especial interés en este sistema, porque mucha parte de su «material» fué inventado por Edward Seguin y usado en la educación de los retrasados aquí, en Massachusetts, hace muchos años, como demostraría fácilmente una breve visita al departamento de educación de los sentidos en la Escuela del Estado. Desde entonces, el Dr. Fernald ha desarrollado grandemente este importante sistema de educación, y María Montessori le ha dado gran publicidad.

Otra cosa que debería ser tenida en cuenta, tanto por los padres como por los maestros, es el empleo de las vacaciones. Estas deben ser verdaderas fiestas. La esencia de un día festivo (Saleeby) es la ausencia de preocupaciones. Sin embargo, algunos profesores tienen un gusto especial, casi diabólico, en señalar una lección que ha de preparar durante la vacación para la próxima reapertura de las clases.

Esto es más que una falta de amor al niño, porque no sólo estropea la lección, sino que echa á perder también las vacaciones. Estas deben constituir una absoluta fiesta al aire libre, ya sea de tres ó cuatro meses ó de un día de duración. Lo esencial es la falta de preocupaciones. Mezclar el estudio con el juego es estropear los dos.

Esta total cuestión de la fatiga es de suma importancia, pero la fase de ella que deseo hacer resaltar y fijar es el constante peligro inminente del recargo de fatiga. El que los niños no parezcan fatigados no quiere decir que no lo estén. El que los niños impulsados por la juventud no aparezcan agotados no es indicio de que sus células nerviosas no estén seriamente fatigadas. El niño tiene un exceso tan efectivo de energía, que este evidente agotamiento día tras día no da á conocer casi nada de la permanente incapacidad física. Un muchacho saludable, activo, que se siente completamente cansado de un modo *nervioso* todas las noches, está propenso á un desquiciamiento prematuro. Y por los muchos datos que tengo de esto puedo asegurar que el promedio de los niños escolares, y especialmente de los escolares

pundonorosos, frecuentemente las niñas, están sobrefatigados á las pocas semanas de escuela. Las lecciones no debían distribuirse para que se estudien por la noche ó desde el sábado al lunes, hasta que el alumno esté bastante desarrollado para que sus células nerviosas tengan la debida formación; casi hasta el estado de adulto en tamaño y vigor.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.)

AGOSTO

La exclusión de los escolares que padecen tuberculosis y la lucha contra la tuberculosis en la infancia, por el Doctor Oppelt. —Resume el presente artículo una información practicada por la Dirección de Sanidad de Sajonia y está dividido en cuatro partes, dedicadas, respectivamente, á la historia de la lucha contra la tuberculosis en Alemania, la frecuencia de la tuberculosis en la infancia, la relación entre la tuberculosis manifestada en edad adulta y el contagio adquirido en la infancia, y las medidas que deben adoptarse para evitar el contagio y para combatir la enfermedad en la infancia. —1) En la historia del movimiento contra la tuberculosis infantil en Alemania, merece mencionarse, en primer término, la obra del *Comité Central alemán para la lucha contra la tuberculosis*, fundado en 1895, que ha venido dedicando su actividad á promover la construcción de Sanatorios y á la creación de organismos de prevención y propaganda antituberculosas. En todos sus trabajos se ha consagrado siempre atención muy singular á la tuberculosis en la infancia. Diversas Corporaciones públicas y privadas han establecido también Sanatorios para niños tuberculosos; entre otras, la *Sociedad para la creación de*

Sanatorios marítimos de niños, fundada en 1880 é iniciadora de los actuales de Zoppot, Grossmürbitz, Norderney y Wyk, donde recibieron tratamiento en 1902 casi 2.000 niños; la *Sociedad de Sanatorios para niños, de Berlín-Brandenburgo*, que en 1902 inauguró el de Belzig, con capacidad para 30 enfermos, y la *Asociación de la Cruz Roja*, fundadora en 1904 del Sanatorio de Hohenlychen, con 60 plazas, y de una serie de anejos destinados al robustecimiento y preparación para el trabajo agrícola de los niños curados. No hay que olvidar los benéficos efectos que se deben á las colonias permanentes, iniciadas en 1900 por los médicos berlineses Becher y Lennhoff. Las primeras, consagradas á niños, datan de 1902 y 1903; en 1905 había unas 50 en Alemania. Finalmente, en casi todas las colonias de vacaciones que se organizan anualmente se dedica cuidado especial á los niños tuberculosos. La lucha contra la tuberculosis ha tomado en los últimos años el sentido de previsión más bien que el de curación, y así se han creado diferentes instituciones para los niños amenazados de la dolencia. En la legislación de los principales Estados alemanes, figuran también preceptos y consejos relativos á este asunto.—2) Hay tres hechos, generalmente reconocidos, respecto de la frecuencia de la tuberculosis: uno de ellos es que la mayor parte (del 90 al 97 por 100, según diferentes estadísticas) de las personas tienen la infección, en estado más ó menos latente; otro, que la tuberculosis se presenta en los dos primeros años de la vida con bastante frecuencia, siendo más raro que aparezca en los siguientes, hasta los 14, en que comienza á aumentar la cifra de los atacados; el tercero, que los casos de tuberculosis son menos frecuentes en las mujeres que en los varones. En cuanto á la proporción de niños atacados, los trabajos hechos ofrecen los resultados más opuestos, debido, tal vez, á que la tuberculosis no se presenta casi nunca en la infancia bajo la forma pulmonar, sino que se manifiesta con preferencia en los huesos, glándulas y otros órganos. También dificulta la investigación

de los atacados el hecho de que no es obligatoria la declaración de esta enfermedad á las Autoridades más que en ciertos casos. Los únicos datos exactos que se tienen sobre el particular son las cifras que figuran en las estadísticas de mortalidad. Según la hecha por Kayserling, el número de defunciones por tuberculosis, por cada 10.000 individuos de la misma edad, fué en Prusia, el año 1901: 23, en los individuos menores de un año; 16, en los de uno á dos años; 9, en los de dos á tres; 6, en los de tres á cinco; 4, en los de cinco á diez; 5, en los de diez á quince; 15, en los de quince á veinte; 23, en los de veinte á veinticinco; 25, en los de veinticinco á treinta; 26, en los de treinta á cuarenta; 29, en los de cuarenta á cincuenta; 34, en los de cincuenta á sesenta; 39, en los de sesenta á setenta; 25, en los de setenta á ochenta, y 12, en los de más de ochenta. La estadística correspondiente á Sajonia, hecha en otra forma, acusa las siguientes cifras de promedio anual de defunciones por 10.000 habitantes durante el quinquenio 1903-1910: 2,26 para los menores de quince años, y 13,18 para los mayores de quince.—3) Reina gran diversidad de opiniones en cuanto á la importancia que tiene un contagio adquirido en la infancia respecto de las manifestaciones tuberculosas que se producen en la edad adulta: hay muchos médicos que piensan que la tuberculosis es una enfermedad esencialmente infantil y que hay que prevenirla y combatirla en la infancia; otros creen que la enfermedad se adquiere en cualquier edad, como lo prueba el diferente desarrollo que presenta, según sea el atacado niño ó adulto. En lo que no puede haber duda alguna es en que muchas veces el contagio adquirido en la niñez sólo se manifiesta pasados algunos años, y en que el pronóstico es más favorable para la tuberculosis infantil que para la adquirida en años posteriores. (*Continuará.*)

Sociedades y reuniones.—En los días 3 y 4 de Mayo de este año, se ha celebrado en Argovia la Asamblea anual de la Sociedad suiza de Higiene escolar, que cuenta 892 miembros, de ellos 146 colectivos.—

El 30 de Abril se ha reunido en Breslau la XI Asamblea de la Sociedad alemana para el fomento de los baños populares. En ella se han pronunciado varias conferencias: las más importantes, la del profesor Bruck, sobre los beneficios é inconvenientes de los baños para la piel, y la del Dr. Liefmann, acerca del contagio de las enfermedades de la vista en los Establecimientos populares de baños de Berlín.

Noticias.—El Dr. Altschul, de Praga, ha publicado un trabajo sobre la salud de los maestros y sus consecuencias para la enseñanza. Para atender debidamente á este problema, tal como está planteado en Austria, propone el siguiente plan: hacer definitiva la inspección médica creada provisionalmente en algunas Escuelas Normales; los médicos adscritos á las Normales reconocerán á los aspirantes á ingreso en el magisterio y dictaminarán sobre su capacidad física para esta carrera; este reconocimiento se repetirá al comienzo de cada curso, á ser posible, y de todos modos, se repetirá á la terminación de los estudios; en todas las escuelas en que haya médico, éste reconocerá periódicamente á los maestros; todos los reconocimientos se harán con arreglo á normas uniformes; las solicitudes de licencia por enfermedad presentadas por los maestros, irán á informe de los médicos; se hará una estadística de estas licencias, con el mayor pormenor posible.—En la ciudad de Wiesbaden se va á introducir el trabajo de jardinería en los grados superiores de las escuelas primarias, como lo tienen ya establecido Breslau y Charlottenburgo. Cada niño tendrá su cuadro, y, además de realizar trabajos prácticos, recibirá una enseñanza teórica sobre los cultivos de las principales plantas.—Acaba de publicarse el Anuario de la Liga académica de deportes, consagrada al fomento de los ejercicios higiénicos en los estudiantes de segunda enseñanza. Forman la Liga 43 Sociedades, con unos 3.000 miembros.—En Munich se ha fundado una Sociedad para la creación de Sanatorios de niños mentalmente deficientes.

Disposiciones oficiales.—El Municipio de Stade ha dispuesto que en las escuelas

que tengan aún mesas-bancos con distancia positiva, se ponga una pieza suplementaria en los pupitres, con arreglo á un modelo determinado, que conviertan la distancia en negativa.

Revista de revistas.—Comprende las siguientes: *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*, *The Child*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, *Körper und Geist* y *Monatschrift für das Turnwesen*.

Libros nuevos.—*Manual de Higiene escolar*, por el Dr. L. Burgerstein y el Dr. A. Netolitzky, tercera edición. Leipzig, 1912 (en alemán). Ofrece esta nueva edición la ventaja sobre las anteriores, de presentar en forma más resumida, pero sin dejar olvidado punto alguno de interés, todos los problemas de la Higiene escolar: el local de la escuela, la higiene de la enseñanza, el internado, la protección á la infancia escolar, etc.—*La Higiene*, por el Dr. E. Bachmann, Zürich, 1913 (en alemán). Librito de vulgarización recomendable.—*Las escuelas primarias en Noruega*, por J. Sander. Innsbruck, 1913 (en alemán). Algunos datos interesantes de los que figuran en el libro: el término medio de los alumnos de cada clase es 30; del personal docente, sólo la quinta parte es masculino; las clases son 30 por semana; hay sesión única, de ocho á una, con descansos de tres á 10 minutos, y uno de media hora; se consagra primordial atención al trabajo manual, que, en los tres primeros años, es común para alumnos y alumnas y consiste en trabajos de aguja, siguiendo luego los trabajos de cartón y madera; hay enseñanza de las labores caseras.

Sumario de «El Médico Escolar»:

«La gimnasia escolar y el médico», por la Asociación gimnástica de Maestros de Chemnitz.—«Una advertencia á todos los médicos escolares», por el Dr. A. Schein.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares».—«Noticias varias.»

Como apéndice, publica este número los trabajos presentados á la XIII Asamblea anual de la Sociedad alemana de Higiene. A continuación se extractan algunos de los más importantes:

¿Qué condiciones debe tener un niño para poder entrar en la escuela?, por el Dr. Steinhaus.—Tres aspectos tiene este problema: 1.º Contextura física y mental que necesita el niño para poder aprovechar la enseñanza sin que padezca su desarrollo corporal. 2.º Estados morbosos que imposibilitan la asistencia á la escuela. 3.º Edad á que debe comenzar la vida escolar.—1.º Los datos esenciales para apreciar el estado de desarrollo físico son la estatura, el peso y la circunferencia torácica. Teniendo en cuenta los trabajos estadísticos de los muchos médicos é higienistas que se han ocupado de estas medidas, y cuyas cifras coinciden con bastante aproximación, puede decirse que el niño que á los 6 años cumplidos tiene menos de 1,10 m. de estatura, de 18 á 20 kg. de peso y de 52 á 54 cm. de circunferencia torácica, no ha alcanzado el desarrollo normal correspondiente á su edad. Para apreciar si está mentalmente capacitado el niño, se emplean generalmente tres procedimientos. Uno de ellos es el de Ziehen, que consiste en averiguar si el niño distingue los colores fundamentales, hacerle contar hasta 10, con adiciones y sustracciones de una unidad y ponerle un trabajo fácil de construcción con piezas. Otro es el de Stelzner, que está condensado en el siguiente cuestionario á que debe responder el niño: 1) Nombre. 2) Domicilio. 3) Profesión del padre. 4) Distinción de colores. 5) Enumeración de un animal de cuatro patas, otro de dos y otro de ninguna. 6) ¿Dónde se compran el pan y los bollos? 7) ¿De qué se hacen? 8) ¿Dónde crece el trigo? 9) Qué se hace con el trigo? 10) ¿Dónde se producen las manzanas y las cerezas? ¿Dónde las patatas? 11) ¿De qué animal se obtiene el jamón? 12) ¿Qué animal produce la leche? 13) ¿De qué animal proceden los huevos? 14) ¿Qué día de la semana es hoy? 15) Días de la semana. 16) Contar hasta 10 y de 10 á 1. 17) Re-

petición de un cuento corto. El tercero, por el cual aboga el autor de este trabajo, es el de Binet y Simon, modificado por Robertag y Chotzen, y que consiste en una serie de pruebas para cada edad. En opinión del autor, no puede considerarse apto para entrar en la escuela al niño que no satisfaga á más de 5 de los 12 puntos siguientes, que corresponden á las pruebas para niños de 5 y 6 años, respectivamente: A. 1) Repetición de frases de diez sílabas. 2) Restar uno á uno de cuatro céntimos. 3) Comparación entre dos pesos. 4) Dibujo de un cuadrado. 5) Reconstitución de una figura en trozos. B. 1) Repetición de frases de diez y seis sílabas. 2) Ejecución de tres encargos simultáneos. 3) Distinción entre derecha é izquierda. 4) Distinción entre mañana y tarde. 5) Comparaciones estéticas. 6) Exposición de ideas sobre un tema. 7) Indicación de la edad propia.—2.º De un modo general, y recogiendo las opiniones de los médicos é higienistas que se ocupan de esta cuestión, puede decirse que no deben entrar en la escuela (sea definitiva esta exclusión, sea solamente por un año): los niños que estén muy por bajo del desarrollo físico y mental, que, en promedio, corresponde á los 6 años; los que hayan padecido enfermedades infecciosas agudas poco antes del ingreso en la escuela; los tuberculosos y los que sufran raquitismo ó escrofulosis en sus formas graves; los que padezcan enfermedades crónicas cuya curación se entorpecería por la asistencia á la escuela, y, naturalmente, los que estén atacados de enfermedades contagiosas.—3.º Hay casi unanimidad de opiniones sobre que la entrada en la escuela antes de los 6 años cumplidos es prematura. La razón que se aduce generalmente es la de que el desarrollo del niño es muy rápido hasta los 7 años, y entra en esta edad en una etapa de evolución más lenta. Hay quien piensa que se debe retrasar la entrada en la escuela hasta los 7 años; pero la mayoría estima que basta con esperar á los 6 cumplidos.

La educación de los niños mentalmente deficientes en los Municipios ru-

rales y pequeñas poblaciones, por K. Basedow.—De la utilidad de las escuelas auxiliares para esta clase de anormales, responde mejor que nada el hecho de que el 72 por 100 de los alumnos que salen de ellas es capaz de ganarse su subsistencia; el 20 por 100 puede hacerlo parcialmente, y sólo el 8 por 100 es inútil en este sentido. En 1912, había en Alemania 1.670 escuelas auxiliares, repartidas en 350 ciudades, con más de 34.000 alumnos. El número de estas escuelas crece constantemente en las ciudades de cierta importancia; pero, en los pueblos pequeños y en los Municipios rurales, es muy difícil atender á su establecimiento. Para la solución del problema en este último caso, el autor propone la siguiente fórmula: donde haya suficiente número de niños, creación de una escuela auxiliar; en las localidades en que no se reuna este número, envío de los alumnos á la escuela auxiliar más próxima, á costa del Ayuntamiento, ó mancomunidad de Ayuntamientos para la creación de una escuela; ó bien establecimiento de una escuela con cargo á los fondos para el sostenimiento de las á ciegos, sordomudos é idiotas, según los casos.

Importancia de los internados en el campo, desde los puntos de vista pedagógico é higiénico, por el Dr. Lietz (1).—Las ventajas que ofrecen estos Centros, creados para remediar las deficiencias de las escuelas de segunda enseñanza, son: permanencia constante en un ambiente de aire puro; introducción del trabajo manual y de los ejercicios físicos en el programa diario; rigurosa higiene de la vida en todos sus aspectos (alimentación, sueño, vivienda, vestido, etc.); especial atención al problema sexual; vida familiar y comunidad de trabajos entre profesores y alumnos y un sistema de enseñanza que no pone en peligro la salud física ni la salud mental del muchacho, manteniendo en él la frescura de espíritu y la confianza en

sí propio, indispensables para toda obra de educación.

Importancia de los ruidos de la calle para la escuela, por el Dr. Stephani.—Este problema no ha merecido hasta ahora la atención de los higienistas, sin duda por estimarlo de poca importancia. No obstante, la tiene, en opinión del autor, tan grande, que debe dar lugar á una modificación en los planos de las escuelas. Los ruidos de la calle perturban la enseñanza, porque obligan al maestro á esforzar la voz, distraen á éste y á los alumnos y excitan el sistema nervioso de uno y otros. Además, estorban la ventilación, pues no se abren las ventanas, para que no sea aún mayor la perturbación. Por ello, es un error situar las clases en locales que dan á la calle: lo preferible es que den á patios ó jardines, lo más amplios que se pueda.

La sordera en la escuela, por el profesor O. Brieger.—Las enfermedades del oído son tan frecuentes en los niños de edad escolar, y su influjo en la eficacia de la enseñanza es tan grande, que merecen consideración preferente por parte del higienista. Como estas enfermedades, aun en el caso de ser graves, presentan síntomas poco aparatosos, es muy frecuente que no se les preste la necesaria atención por las familias, circunstancia que debe tener en cuenta el médico escolar para hacer con todo detenimiento la inspección de este órgano. Las enfermedades del oído son más raras á la edad en que comienza el período escolar que en época posterior, y en su inmensa mayoría, curables. La sordera, en cualquier grado que sea, hace necesaria una enseñanza especial para los niños que la sufren. Es, por ello, de desear que se organicen clases, y, si es preciso, escuelas, para niños sordos que no presenten otra anomalía.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

(1) Creador de las instituciones de este tipo (especialmente en Suiza y Alemania), denominadas *Landserziehungheim*, bajo el influjo de las inglesas de Abbotsholm y Bedales.—N. de la R.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

JULIO

Sociedad de la Enseñanza Superior. Estatutos y lista de los miembros.—Publica los estatutos y lista de los miembros de esta Sociedad con motivo de su constitución en asociación, para conformarse á las prescripciones de la ley de 1.º de Julio de 1901.

A nuestros lectores.—Anuncia, lamentándola, la dimisión que ha presentado el Sr. Picavet de su cargo de director de esta revista y su próxima sustitución.

A propósito de un Congreso, por H. Hauser.—Este distinguido historiador ha sido el único representante en el Congreso Internacional de Historia celebrado en Londres (3-9 Abril 1913), de la Facultad francesa de letras, y aunque los delegados de las de Derecho fueron tres, la delegación en conjunto fué tan reducida, por tanto, que en el Congreso casi se tomó como una discreta abstención. Afortunadamente no se trataba de una empresa política ni diplomática, sino científica, y el buen deseo de todos y la solidaridad internacional de la ciencia entablaron bien pronto las habituales corrientes de simpatía.—La labor del Congreso se vió un poco dificultada por la imposibilidad en que se vieron los organizadores de reunir las nueve secciones en un mismo local, como se había conseguido en el de Roma—en el *Colegio Romano*—y en el de Berlín, en el Parlamento prusiano. Afortunadamente, fueron muy interesantes algunas sesiones comunes: la conversación muy francesa del Sr. Pirenne sobre las etapas sociales de la evolución del capitalismo, la lección sustancial de E. Bernheim sobre la relación entre la interpretación de la Historia y las concepciones reinantes en las diversas épocas, la exposición del Sr. Whitwell de un proyecto de nuevo diccionario de latín medioeval, etcétera. En las sesiones de sección debe citarse la comunicación del Sr. Lamprecht sobre la organización de los altos estudios

históricos. El ilustre profesor de Leipzig mostró cómo había roto con los métodos esterilizadores de la Universidades alemanas para sustituirlos por otros más flexibles y fecundos, despreocupándose de programas, exámenes y oposiciones. Se acordó celebrar el Congreso de 1918 en San Petersburgo.

Inauguración del Instituto francés en España.—Discurso de los Sres. Lapie y Collignon.—El Instituto francés de España, obra común de las Universidades de Burdeos y de Tolosa, ha sido solemnemente inaugurado durante las vacaciones de Pascuas de 1913. Las Academias, las Universidades y las autoridades de Francia y de España fueron invitadas á esta ceremonia, que fué presidida por el Sr. Steeg, exministro de Instrucción pública y representante del gobierno francés. En las fiestas se celebró la fraternidad latina que inspira la creación del Instituto. En la sesión de inauguración usaron sucesivamente de la palabra los Sres. Lapie, rector de la academia de Tolosa; Dehaille, presidente de la Sociedad francesa de beneficencia y de enseñanza de Madrid; Collignon, delegado de la Academia de Inscripciones y Bellas Letras; López Muñoz, ministro español de Instrucción pública y Bellas Artes, y T. Steeg. Al día siguiente, durante la excursión de Toledo, se pronunciaron otros discursos por los Sres. Thamin, rector de la Academia de Burdeos; Lorin, profesor en la Facultad de letras de Burdeos; Julien, alcalde adjunto de Tolosa, y Arnozan, alcalde adjunto de Burdeos.—En este número y en el siguiente de la Revista internacional, se reproducen todos los discursos indicados.

Cuestiones relativas á la enseñanza femenina en Alemania (continuación), por Louis Weill.—*Frauenbildung* (1909 y 1910, números 1 á 6).—Constituye un sumario muy detallado de los trabajos publicados en dichos números.

Variedades.—La Universidad de Tolosa durante el año escolar 1911-1912.—Los cursos de expansión comercial de Londres.—Los cursos de vacaciones de Salzburgo.—Los cursos de expansión comer-

cial de Budapest.—Una nueva revista húngara.

Bibliografía y extractos.

AGOSTO

La Nueva Sorbona, por Eugenio Linthac.—Hace 60 años, en su *avenir de la science*, Renan proclamaba que hay una religión en la ciencia. Su libro era, sobre todo, un acto de fe en ese humanismo sabio, cuya belleza renaciente saludaba el Sr. Mézières tan elocuentemente en su Petrarca, restaurador á la vez del gusto clásico y modelo del fervor literario y erudito. El culto ha continuado y los fieles afluyen. La filología en el sentido amplio de la palabra ha llegado á ser, como lo deseaba Renan, un medio eficaz de educación y de cultura. Se hace una ciencia de las letras. Estas no tienen ya por objeto una cultura de pura forma, como la deseaba el P. Beckz, general de los jesuitas. Tienden así también las bellas letras á ser un alimento del espíritu, una sustancia del pensamiento. Paralelamente á esta evolución de las letras hacia el *humanismo positivo*, como se le comienza á llamar, se realiza otra en las Facultades de ciencias hacia una enseñanza más real. La religión de la ciencia pura se completa en ellas con el culto á la ciencia aplicada. No ha habido ni herejía ni desencanto. Ciertamente que en los comienzos de un tan gran cambio de método eran necesarias algunas reservas: había que indicar los límites. Hasta los temores eran justificados. Una inquietud para el porvenir había sugerido la extensión misma de esta tentativa en el orden científico. Se temió el exceso en la especialización, y se tomaron todas las medidas posibles para que las aplicaciones interesadas no redundasen en perjuicio de la ciencia pura, de la investigación desinteresada del laboratorio. La vida de éste, por el contrario, es hoy más animada que nunca.

En honor de las Universidades de Columbia y Harvard.—Discurso de los señores René Doumic, Bergson y Liard.—El Comité *France-Amérique*, cuya fecunda actividad es bien conocida, ha organi-

zando recientemente una reunión para festejar el desenvolvimiento reciente de las relaciones internacionales entre los dos países y la parte considerable que han tenido en este movimiento las Universidades de Columbia y Harvard. Fué presidida por el Sr. Liard, vicerrector de la Academia de París, el cual, después de haber concedido la palabra al Sr. Doumic, de la Academia francesa, el conferenciante más antiguo del Círculo francés de Harvard, y el señor Bergson, profesor en el Colegio de Francia, el último profesor visitante francés recibido en Columbia, recordó los orígenes de esta aproximación franco-americana y saludó á aquellas dos ilustres Universidades en nombre de la Universidad de París.

Inauguración del Instituto francés de España.—Discursos de los Sres. López Muñoz, Steeg y Thamin.

Cuestiones relativas á la enseñanza femenina en Alemania, por Louis Weill. Continúa el interesante extracto del *Frauenbildung*.

Bibliografía y extractos.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LACEDEMONIA ⁽¹⁾

por Walter Pater.

«Creta y Lacedemonia son los lugares de Grecia donde la filosofía ha florecido durante más tiempo y con mayor abundancia: hay allí más maestros de filosofía que en ninguna otra parte del mundo. Pero los lacedemonios lo niegan y pretenden parecer gente ignorante, para que no se sepa que, á causa de la filosofía, son los amos de Grecia, y para que se piense que deben la supremacía de que gozan á su aguerrimiento y espíritu varonil; pues creen que, conocidos los medios de su superioridad, serían practicados por todos los griegos, mientras que, guardándolos secretos, han conseguido desorientar á los laconómanos

(1) Del libro *Platón y el platonismo (Conferencias)*, por Walter Pater, Londres, 1912.

de las varias ciudades griegas, los cuales, por imitarles, se aporrean, hacen gimnasia, calzan guantes de boxeo y llevan trajes cortos, como si estas cosas fueran las que dan á los lacedemonios superioridad sobre los demás griegos. Mas cuando los lacedemonios quieren comunicarse con toda libertad con sus filósofos, cansados de buscarles á escondidas de los extranjeros, dan orden de que salgan los lacónomanos y todos los no naturales del país que vivan entre ellos, y acuden á sus sofistas sin miedo de ser observados. De esta manera podéis conocer la verdad de lo que os digo y de cómo los lacedemonios están mejor instruídos que los demás en la filosofía y en el arte de la discusión: si alguien conversa con el más vulgar de ellos, de la mayor parte de las cosas que diga sacará la impresión de que es un pobre hombre; pero, á lo mejor, en un momento oportuno de la conversación, el lacedemonio disparará, como arquero inteligente, una breve y sólida sentencia, digna de atención, y que deja á su interlocutor como un doctrino. Este hecho ha sido notado por algunos antiguos y contemporáneos, como también que el laconizar consiste en aprender filosofía más bien que en hacer gimnasia: porque han comprendido que sólo son capaces de dictar tales sentencias hombres perfectamente educados. Así eran Tales de Mileto, Pitaco de Mitilene, Bias de Priene, nuestro Solón, Cleobulo de Lindos y Myson de Jene, y el séptimo, un lacedemonio llamado Quilón. Todos eran amantes celosos y discípulos de la cultura lacedemonia. Y al alcance de cualquiera está que su filosofía era algo así como sentencias cortas dichas por ellos y recordadas por los demás. Reunidas, las ofrecieron entre todos á Apolo en su templo de Delfos, como los primeros frutos de la filosofía, y escribieron sobre los muros estos aforismos conocidos y leídos por todos los hombres: *Γνώθι σαυτὸν* y *Μηδὲν ἄγαν*» (1).

Naturalmente, algo de cuento hay en esto, cosa grata al genio de Platón; algo también de aquel humor ó ironía platónica

que, por ejemplo, le lleva á decir á Menón —tan deseoso de ser instruído en la teoría de la virtud— que la disposición filosófica ha debido huir del Atica, su verdadero hogar, á Tesalia, la ruda capital del Norte, de donde aquel ingenuo joven acaba de llegar. Unas veces romántico y otras humorista, en su laconismo, es, sin embargo, Platón completamente serio cuando localiza en Lacedemonia un cierto espíritu del cual su propia República hubiera sido un más completo desarrollo ideal. El cuadro que de ella traza, presenta muchos detalles tomados directamente de Lacedemonia, tal cual era, como por un admirado visitante, que hubiese andado en persona por las calles de la metrópoli doria, en la que tan difícil era entrar á cualquier extranjero. Lo que entonces se conocía de aquel austero lugar, de la casa y de la escuela lacedemonia, había llevado á otros teóricos filosóficos—Jenofonte, por ejemplo, que sentía muy poca ó ninguna inclinación romántica hacia ellos—á decir muchas fantasías.

Corrían también otras fantasías, completamente contrarias á esta de Platón, referentes á las rudas costumbres de estos lacedemonios, tan invencibles en el campo de batalla. «Los lacedemonios—dice Pausanias—parecen haber admirado menos que nadie la poesía y los laureles que ella otorga.» «En Lacedemonia hay más filosofía que en ninguna otra parte del mundo», es lo que Platón, ó el Sócrates platónico, ha dicho. En contra de esto, había algunos que sostenían que á los verdaderos lacedemonios—los lacedemonios nobles—se les prohibía aprender á leer y escribir, para protegerles contra los afeminamientos de la cultura. Pero sabemos que los libros escritos son propiamente una mera ayuda; á veces, como el mismo Platón insinúa, una ayuda traidora á la memoria; y aquellos conservadores lacedemonios eran, preeminentemente, por decirlo así, gente de memoria. Y con mucha razón: porque, se les enseñase ó no á leer y escribir, eran adeptos reconocidos de la filosofía pitagórica, filosofía que atribuye á la memoria una función tan preponderante en la vida

(1) Platón: *Protágoras*, 343.

mental. En su erudita y (á pesar de su aire de frialdad) tolerablemente romántica obra sobre *Los Dorios*, dice K. O. Müller (1), cuyo tranquilo entusiasmo terminó en una paciente erudición que cuadra bien al asunto: «La escritura no era esencial en una nación donde las leyes, los himnos y las alabanzas de los hombres ilustres—es decir, la jurisprudencia y la historia—se enseñaban en las escuelas de música». La Música que, como sabemos, es ó debía ser, de acuerdo con aquellas doctrinas pitagóricas, la esencia de todas las cosas, estaba por todas partes en la Ciudad Perfecta de Platón. Entre los lacedemonios, de quienes se puede pensar que habían llegado á una cierta aproximación á aquella Ciudad Perfecta, aunque sin teorías conscientes acerca de ello, también la música (*μουσική*), en el más amplio sentido de la palabra, estaba en todas partes, no sólo para aligerar, sino en realidad para promover é informar, para ser la verdadera sustancia de su enérgico y abrumador género de vida. ¿Qué era esta música, este servicio ó culto de las n usas, esta armonía, moral en parte, sin duda, pero también toda ella sujeta á movimientos elaborados de la voz, de los instrumentos músicos, de aquello que de alguna manera se relaciona con estas cosas; esta música, por cuya conservación, por cuya continua inteligencia, las almas vigorosas de estos lacedemonios estaban prestas á sacrificar tantas coyunturas, privilegios y placeres de otra clase, tanto de su comodidad, tanto de sí mismos y de sus afectos?

* * *

El Platonismo afirma de nuevo, de una manera altamente consciente, uno de los dos elementos constitutivos del genio helénico, en especial del espíritu de las montañas, en donde los primitivos ascendientes de los lacedemonios habían ocultado su carácter peculiar, tan distinto del temperamento movable, marino y fluido de los habitantes jonios del litoral. La *República* de Platón personifica aquella afirmación ó

preferencia platónica del Platonismo como un principio social excesivamente idealista, sin duda, pero practicable en muchos puntos. No quiere Platón edificar *de novo*, y, por lo tanto, sólo en el papel. Sus fundamentos están en ciertos cambios practicable que pudieran exigirse en las viejas escuelas, en cierta música reformada que debería enseñarse en ellas y que desde allí circulase, bajo la sombra de sus viejos templos, bajo la sanción de su vieja religión, de sus recuerdos y de los viejos nombres de las cosas, á todos los hogares de Grecia. Dada la idea central, con su poder esencialmente renovador, los viejos elementos gastados de la sociedad adquirirían por sí mismos nueva vida, y un color distinto se extendería gradualmente sobre todas las cosas, como expresión apropiada del naciente espíritu que las animaba.

Y, de hecho, tales personificaciones del elemento especialmente helénico del helénismo se encontraban, aunque en forma menos ideal y compaginadas con el proceso natural del desarrollo político, en muchas de aquellas constituciones dóricas á que Aristóteles se refiere. En la misma *República* abundan las alusiones llenas de admiración hacia Lacedemonia, alusiones encubiertas, pero bastante atrevidas, sin embargo, si recordamos la rivalidad existente entre Atenas y su vecina. Viene á ser una ayuda para estudiar el ideal político de Platón, el acercarnos tanto como podamos á aquella temprana personificación de sus principios, muy interesante también por sí misma.

La Perfecta Ciudad platónica no se habría separado de las viejas raíces de la vida nacional; hubiese tenido muchos lazos de unión con las bellas y venerables ciudades griegas, antiguas y modernas. El ideal, poético ó romántico, según se mire, hubiera empezado donde ellas, Lacedemonia en particular, lo habían dejado. Con el fin de darnos más exacta cuenta del aspecto de la construcción teórica de Platón, imaginemos á algún estudiante con temporáneo de *La República*, dispuesto á mirar de cerca aquel Estado que tal aire de familia tenía con el platónico. Estimul-

(1) *Die Dorier*. Cuatro libros de Karl Otfried Müller. 2.^a edición, 1844.

lado por el franco laconismo de su maestro y por su aprobación de la Lacedemonia contemporánea, el estudiante se toma el trabajo de ir allá y examinar personalmente un lugar, en cuyas alabanzas, hechas por Platón, ha podido sospechar que hubiese algo de humor ó ironía, pero que indudablemente había prestado muchos detalles de organización á su República ideal, ya en el papel, ó sólo en el pensamiento.

No hubiera sido fácil á nuestro joven Anacarsis llegar allí: en parte, por la naturaleza del país y también porque los lacedemonios (de una manera sistemática, como hemos visto) desconfiaban de los extranjeros. Los tratadistas románticos de Derecho político de Atenas podían decir lo que se les ocurriese sobre las costumbres de los lacedemonios. Sin embargo, no estaba Lacedemonia tan lejos, hecha carne, no en idea, no la línea de un argumento abstracto, ni los rasgos de una pluma filosófica; sino macizada en la firmeza del carácter, fortificada de nuevo en los momentos de peligro por acciones heroicas que prestaban seguridad á ella y á toda Grecia, y con tanta persistencia asida á una idea ó sistema de ideas, que en realidad podía parecer que había brotado, perfectamente acabada, de la mente de algún semidivino Licurgo ó, por su medio, del mismo Apolo, creador de esa música de que ella era ejemplo. Allí, en el escondido valle del Eurotas, como centro visible de vida real humana, podía encontrarse el lugar del que se afirmaba (aunque pudiese sonar como desagradable paradoja en oídos atenieneses) que había llegado cerca de la perfección cívica, del ideal político y social.

Así, pues, nuestro joven y aventurero académico se hubiese encontrado—viajando por estos difíciles caminos, á través de los cerros de las montañas acadianas del Este y saliendo al fin á la hueca Lacedemonia—en un país creado cuidadosamente, la mayor parte de él por el trabajo de los siervos, en una tierra de esclavitud mucho más implacablemente organizada con arreglo á ley que ningún otro Estado griego, en los que, en realidad, la mayor parte de las veces la esclavitud era un mero accidente.

Pero, cualesquiera que fuesen los rigores á que, por otra parte, estuviesen sujetos estos esclavos de Laconia, gozaban ciertamente de esa clase de bienestar que proviene de la organización, del orden y de la regularidad de su sistema. Vivían bajo una autoridad militar central, y ellos mismos estaban sujetos al servicio militar; debían suministrar (como en las instituciones feudales posteriores) un cierto número de competentes hombres de guerra y estar prestos para hacerla, mientras labraban en aquellos distantes y desparramados cortijos, raramente visitados por sus verdaderos amos de Lacedemonia, á donde todos los años enviaban, en especie, su pesado tributo de aceite, cebada y vino. El mismísimo genio del conservadurismo aquí entronizado, garantizaba, podemos estar seguros de ello, á esta anticuada vida campesina algo de la dignidad personal y también de los placeres naturales á ella; fiestas religiosas algo más animadas, por ejemplo, que las que sus propios amos se permitían. Ecos perdidos de la ruidosa alegría plebeya desplegada en tales ocasiones, han llegado á nosotros á través de la literatura griega.

Pero, de prestar el viajero alguna mayor atención, hubiese oído contar ciertas alarmantes historias, con una base por lo menos de verdad en ellas, aun en lo que toca al tiempo de Platón. Estos esclavos eran griegos, no rudos escitas, ni rebajados y decrepitos asiáticos, ordinarios prisioneros de guerra que se podían comprar en el mercado; sino griegos legítimos que hablaban su lengua nativa, si con menor tensión muscular y energía, probablemente con más agradable voz y acento que sus originarios amos montañeses. Físicamente, vivían bajo una disciplina parecida á la que había hecho á sus amos los amos también de toda Grecia. De vez en cuando veían á sus jóvenes señores llevados, bajo estrecha tutela, á aquellas largas expediciones de caza, una de sus raras diversiones, prescritas para ellos, según se creía, por el fundador de su constitución política. Pero corría el rumor—que aun en pleno día hacía á uno estremecerse en estos lugares, al pa-

recer tan llenos de reposo —de que á veces estos nobles jóvenes lacedemonios llegaban hasta ellos con una intención muy distinta: venían de noche, en secreto, aunque de ningún modo faltando á las leyes del Estado, para el que la astucia era una virtud, á asesinar á todos ó á una cierta parte de los esclavos en sus propios hogares, ó preferentemente quizás á alguno que, con buena sangre aquea en sus venas, y con un saludable género de vida, había crecido demasiado, era demasiado bello ó demasiado prolífico, para sentirse completamente esclavo. Bajo una clase de esclavitud que le hacía fuerte y hermoso, y en un país donde la belleza personal era tan grandemente apreciada, sus amos, en efecto, podían sentirse celosos.

Pero sabemos que estos lacedemonios, estos amos tan duros para los demás, no tenían nada de indulgentes para consigo mismos. Aun cuando, según la teoría, el poder y el prestigio pertenecían exclusivamente á los ancianos, á los mayores (οἱ γέροντες, ἡ γερουσία), que gobernaban por medio de un concilio en el que ninguna cuestión podía ser discutida, pues que cada uno podía sólo pronunciar un sí ó un no, Lacedemonia era, en verdad, ante todo, un lugar organizado para la disciplina, una ocasión organizada también para el perfeccionamiento de una juventud que, sirviendo, aprendía á mandar, y que, en constante ostentación de valor juvenil, juvenil respeto á sí propio, y sobre todo, de verdadera docilidad juvenil, se entregaba en cuerpo y alma, en absoluto, á un sentimiento corporativo, aun en sus propios deportes. Había una tercera clase de visitas reglamentadas, que los muchachos lacedemonios eran inducidos á hacer por valles y colinas á aquellos cortijos, cuando, para fortificar los juveniles estómagos y desplegar sus habilidades, iban á intervalos periódicos, á modo de mendigos ó ladrones, con la cabeza y los pies descubiertos, sin temor á las heladas ni al calor, á robar su sustento, siendo castigados si eran descubiertos—una supervivencia, como sin duda probarían los antropólogos, señalando ejemplos paralelos de lo mismo, de un

mundo de valor y perspicacia puramente animales. El látigo y las disciplinas, usados entre ellos como una especie de sistema de instrucción, ocupaban un gran lugar en la educación de estos jóvenes aristócratas; y el dolor de estos castigos —que no es el dolor de enfermedades corporales ó de un desgraciado accidente, sino el que obra con arreglo á elevadas reglas de arte—les refinaba, les hacía atentos al más pequeño mandato en aquellos ejercicios musicales, en los que el ojo, el oído, la voz y los pies, todo á la par se combinaba. No podía haber aquí nada παραλειπόμενον, como dice Platón, ninguna inadvertencia. No; cada uno, en cada momento, daba el máximo de sí, y, hay que observarlo especialmente, sin nada superfluo. Cuando tenemos que habérnosla con cualquiera clase de música, con asuntos de arte, ya quiera modelarse la piedra, las palabras ó las acciones de la vida, todas las superfluidades son, en realidad, «superfluidades nocivas», que llevan á la destrucción de la música.

El país á través del cual nuestro joven viajero de la menos disciplinada escuela de Atenas, busca el camino de Lacedemonia, esta tierra de noble esclavitud, tan apaciblemente ocupada, si no fuera por aquellos irregulares terrores nocturnos, era quizá el más bello de Grecia, con aquella peculiar belleza combinada en que, como en Florencia, la expresión de una tierra baja exuberante está debidamente contrarrestada por la severidad de sus barreras de montañas. Era esta tierra un símbolo del objeto dórico en la vida; la severidad que á manera del agua salada añadida al vino modera una materia naturalmente generosa, cuando su plenitud llega al momento en que puede perder su sabor y expresión. Entre los trigos y adelfas —trigo tan alto, compacto y exuberante, como aún lo encuentra allí el viajero moderno—era visible, al fin, Lacedemonia, κοίλη Σπάρτη, «la hueca Esparta», al amparo de las murallas del Taigetes, cuyas quebradas y abruptas formas eran atribuidas á terremotos, pero sin verdaderas murallas propias. En aquella fortaleza natural, especie de ratonera, ó

nido de halcón, el halcón de la tierra no tenía necesidad de murallas, con los ciento y más caseríos (πολιχισο) dispersos por ella en celoso y forzado apartamiento unos de otros.

Desde el principio nota el viajero el anticuado aspecto de Lacedemonia. No era de ningún modo un lugar que estuviese formándose, siempre en reedificación, modelándose de nuevo, con arreglo á la última moda, con barrios informes que se alargan cada vez más á uno y otro lado, creciendo quizás demasiado, como Platón teme, para ser un cuerpo, una unidad social. Era, por el contrario, una cosa inmóvil y, hasta el último momento, una gran aldea, una solemne y antigua aldea de montaña. Naturalmente, que aun aquí debió haber movimiento, cierta clase de progreso, si puede llamarse así, que fuera enlazando miembro con miembro; pero hacía ya mucho tiempo. En su origen, era, al modo de la Roma primitiva, una unión quizás de tres ó cuatro aldeas vecinas, que no habían perdido nunca su fisonomía, y ocupaba, como Roma, un grupo de lo mas irregulares, las más extremas raíces del Taigetes, á la orilla de un río ó torrente de montaña, bastante impetuoso en invierno y que en el ardoroso verano se convertía en una serie de grandes charcas y profundas balsas, no obstante de lo cual, todos los días del año, aquella juventud lacedemonia se zambullía en el Euŕotas. De esta reunión de partes originalmente diferentes, provenía la pintoresca y expresiva irregularidad (que seguramente no tendrían tiempo de apreciar los espartanos) de la ciudad, propiamente así llamada. La ciudad se componía de un lugar abierto, calle Mayor ó *Corso*, llamado Aphetais, bordeado, también de una manera irregular, de monumentos religiosos y de otra clase. Se ramificaba por todos lados en una embrollada madeja, una emboscada de estrechas y torcidas callejuelas, en las cuales el ataque y la defensa tenían necesariamente que ser una cuestión de lucha cuerpo á cuerpo. Por los arrabales, casi en el campo, se extendían las casas de los ciudadanos, bastante más amplias que

las de Atenas, con espaciosos y amurallados patios. Aquí, contrastando con los hogares atenienses, la mujer legítima tenía una real dignidad, y la soltera, una singular libertad. Para ser introducido en las casas, como no había aldabones, se daba una voz en la puerta de entrada. Entre las altas murallas, las callejas llevaban á las carreteras, á las vías sacras, que conducen á los lugares sacrosantos, como Terapnæ, Amyclæ, bajo la sombra de grandes plátanos.

Como recordaréis, Platón insinúa que, al igual de todas las demás cosas visibles, la misma forma de crecimiento de los árboles ejerce sobre el carácter una influencia estética. Por lo tanto, el legislador cuidadoso debería tener sus preferencias, aun en este asunto de los árboles bajo los cuales los ciudadanos de la Ciudad Perfecta podían sentarse á descansar. ¿Pero qué árboles? preguntaréis. ¿El olivo? ¿El laurel, que parece forjado de grandioso metal? ¿El ciprés, que llegaba á una maravillosa altura en la dórica Creta? ¿El roble, tan expresivo del enérgico carácter nacional? No, sino el plátano, árbol entonces y ahora característico de Lacedemonia, tranquilo y tranquilizador objeto que extiende en el aire sus masas rectas ó gravemente curvadas, con igual majestad que el mismo árbol del Líbano. Un vasto bosque de estos árboles era la señal distintiva de Lacedemonia en cualquier vista distante que de ella se tuviese; los plátanos, y, como en Atenas, una colosal estatua de tiempo anterior á Fidias, que debió parecer el *Demos* de Lacedemonia, cerniéndose á la vista de todos, sobre el pueblo protegido. Bajo aquellos poderosos árboles, en una isla de su río nacional, estaban los campos de juego, donde la juventud lacedemonia, después del sacrificio en el *Ephebeum*, divertía á los demás más bien que á sí misma (no cabía esquivar la obligación), con una especie de *foot-ball*, que se jugaba bajo impuestas y rigurosas reglas, pues se permitía arañar y morder. Deporte aún más duro que el nuestro, *et même très dangereux*, como nuestros áticos vecinos los franceses dicen del juego inglés.

Dentro de la ciudad, los jóvenes lacedemonios tenían que ser bastante comedidos. Se les veía; pero no podía oírseles sino estando de servicio, cuando hacían la mejor música del mundo. Al ver nuestro viajero ateniense á aquellos jóvenes soldados ó cadetes, andando con los ojos bajos y las manos humildemente ocultas en sus mantos, tal como los describe Jenofonte en su bello tratado sobre política lacedemonia, podía haberlos creído monjes, si hubiese oído alguna vez hablar de tales cosas.

*
* *

Por muy ambicioso y afortunado que fuese un pueblecito de montaña, difícilmente podía competir con Atenas ó con Corinto (que también era un Estado dórico) en producciones artísticas. Sin embargo, no sólo tenía sus preferencias características en esta materia, en arte plástico y literario, sino que también podía mostrar muchos edificios bellos y venerables. Nuestro visitante ateniense, que se encuentra ahora en el centro de Lacedemonia, nota aquí, á semejanza de lo que ocurre en la Ciudad Perfecta de la teoría académica, que, precisamente por ser los lacedemonios muy susceptibles á las influencias de forma, color y sonido, á la influencia estética externa, y tener además una especial finalidad, un cierto ideal disciplinario ó ético fuertemente concebido, prevalece entre ellos un peculiar humor, un humor de renunciamiento respecto á las cosas estéticas. Aquellos antiguos príncipes Pelópidas, de quienes pretenden descender los reyes hereditarios de la histórica Lacedemonia, vueltos del destierro al antiguo solar, habían tenido palacios de cierto esplendor homérico, asiático, con metales forjados y cosas parecidas; aun quedaban importantes reliquias de ellos, pero como propiedad pública ó sagrada. Las casas de estos postreros reyes históricos—que, como recordaréis, eran dos, que reinaban siempre juntos, con alguna diferenciación no completa y claramente definida de sus funciones temporales y espirituales—eran, en el momento en que el discípulo de Platón estaba ante ellas, bastante sen-

cillas. El mendigo ó cortesano que se aproximase á las puertas del palacio, no veía en ellas mayor refinamiento que en las prescritas por Licurgo para todos los verdaderos ciudadanos lacedemonios; eran de apariencia extraña y ruda, trabajadas, como los techos en el interior, con el hacha y la sierra, en la madera de los viejos robles ó pinos montañeros de aquellos grandes montes taigetanos, que también daban abundantemente el hierro con que este recio pueblo de hierro y acero había dominado en aquella temprana y fantástica edad de plata y oro. Por cierto que este acero, admirablemente templado y trabajado, se aplicaba á usos militares, y fué después muy buscado por toda Grecia.

Las reliquias de las generaciones anteriores (una sucesión completa de notables razas) yacían, estrato sobre estrato, bajo la enérgica planta de los actuales ocupantes, de igual modo que las viejas leyendas poéticas yacían en el fondo de sus almas, al parecer tan prácticas y prosaicas. Y no sólo las había enterradas, sino que esas reliquias de su devoción, los santuarios, las tumbas, las mismas casas de sus antepasados, formaban parte del escenario de la vida actual. Nuestro joven visitante ateniense, después de trepar por estas tortuosas y estrechas callejas y encontrarse al fin en la abierta plataforma del Aphetais, se ve rodeado de tesoros, modestos tesoros de vieja arquitectura, irregularmente salpicados á su alrededor, como con propósito consciente del efecto pintoresco, pues estas irregularidades llevan consigo á veces el secreto de la expresión, un acento. El viejo Alcman, por ejemplo, sensible á las circunstancias poéticas del lugar, alardea de pertenecer á Lacedemonia «abundante en trípodes sagrados»: aquí fué donde se revelaron á él las musas heliconias. Si aun las moradas privadas de los reyes tenían esta rudeza, sólo era para que el esplendor de los sitios dedicados á la religión y al Estado, pudiese ser más considerable. El más espléndido de todos ellos, el *Stoa Pækile*, un claustro ó pórtico de pintadas murallas, al cual habían sido dedicados los despojos de la

guerra persa, extendía sus columnas de mármol blanco á un lado del espacio central; en el otro, uniendo altos recuerdos con las tareas de los vivos, está el *Choros*, donde, en las fiestas de la *Gymnopædia*, la juventud espartana danzaba en honor de Apolo.

Esparcidos arriba y abajo, entre los monumentos de victorias obtenidas en batallas, estaban los *heroa*, tumbas ó capillas de los héroes, comprados por ellos á costa de su sangre: Pausanias, Leónidas, traído á su patria 40 años después de su muerte. «También se levanta aquí una columna — dice Pausanias —, en la que están inscritos los nombres paternos de los que, en las Termópilas, sostuvieron el ataque de los medos.» En realidad, todas las divinidades visten aquí su traje marcial: Afrodita, las Musas, el mismo Eros, Atenea *Chalciæcus*, Atenea de la Casa de bronce, un antiguo templo que se alzaba sobre los demás, construído con los despojos de alguna victoria, tiempo hacía olvidada. En los anales del primitivo arte griego, se recordaba el nombre del artista que hizo la imagen de la diosa tutelar: era Gitiades, natural de Lacedemonia. También era suyo el himno compuesto en honor de la diosa. Si hubiésemos podido ver el local, restaurado más bien que construído por él, cubierto de relieves mitológicos trabajados en latón ó en bronce, quizá las descripciones, al parecer imposibles, que Homero nos hace de una especie de arquitectura metálica, hubieran sido menos abrumadoras para la imaginación del lector. Los que en otros lugares hubiesen estragado su gusto entre el fácil esplendor de días posteriores, podían aquí de nuevo acudir á la escuela.

En realidad, á través de toda Grecia prevalecía el estilo dórico, como la forma religiosa ó hierática, y el más apropiado para ese objeto, como entre nosotros ocurre con el estilo gótico. Aunque no es exclusivamente invención de los dorios, sin embargo, dice Müller, «el carácter dorio creó la arquitectura doria», y nota en ella, especialmente, la severidad de líneas de su columna, perfectamente recta y que se va estrechando al terminar; el atrevido vuelo

del capitel; el juego de largas superficies planas, no ornamentadas, con más estrechas bandas de decoración; las profundas sombras; la expresión de seguridad, de armonía que penetra á través de todo; el magnífico frontón que corona el conjunto, á semejanza de la cornisa de montañas que detrás, alrededor y sobre él se eleva. Aquí, en el Aphetais, entre estas venerables obras de arte, no podía olvidar el visitante la arquitectura natural que le rodeaba. En el corazón de las montañas de Epiro, el genio dórico se había diferenciado del tipo común helénico; y aquí, por último, en su final y más característico hogar, aún estaba rodeado por ellas: ὄρησιν τε καὶ κοιταίνεσσι.

Alguno de nosotros sabe lo que tal vecindad de montañas significa, el saludable vigor, la claridad y pureza que mantienen en el aire, la luz y el agua; cómo su presencia multiplica los contrastes y el elemento de luz y sombra en las cosas; la impecable perfección del más pequeño ornamento, cristal ó flor, que tan raramente nos ofrecen; su ceñudo apartamiento, aun de las cosas más inmediatas, y cómo crean estas montañas una especie de parentesco entre las almas sensibles, por lo menos, y sus más remotas soledades. «Toda la vida de la comunidad lacedemonia», dice Müller, «tenía un carácter solitario, impenetrable y secreto, que, de no pertenecer uno á ella, no podía realmente conocer.»

Un sistema que concebía la vida toda como un esfuerzo de atención, paciencia y fidelidad al detalle, como la de los buenos soldados y músicos, no podía menos de tener también en cuenta los meros oficios, constituyéndolos en *gremios*, en el más amplio sentido de la palabra. Si el dinero que Esparta usaba, ó había usado recientemente, era de pesado hierro, se debía á que su comercio tenía suficiente variedad de mercancías para hacerse principalmente por medio de la permuta. El mercado (al que se prohibía ir á los jóvenes espartanos, como sucede con nuestra juventud académica de Oxford) podemos figurárnoslo abundando en negocios, y aquellas tortuosas callejas, con muchas tiendas de

activo tráfico. Es cierto que ningún verdadero espartano podía practicar las artes menores; pero aun los ilotas, los artesanos, eran de inteligencia más aguda que los de otros sitios, y tenían las manos más disciplinadas en trabajos de esos que realmente dignifican á aquellos que los practican. En la misma Atenas se hacía mucha demanda de ciertos productos refinados lacedemonios, tales como cosas de servicio militar ó de uso diario, que se fabricaban con admirable adaptación á sus fines.

Los ilotas, únicos que practicaban estas artes, eran una raza de esclavos que, sin embargo, podían distinguirse de los esclavos ó siervos que labraban la tierra. Constituidos en una especie de corporación, trasmitían de padres á hijos su dominio en estas artes á través de viejas familias de flautistas, vinateros, panaderos, etc., dejando así en completa ociosidad á sus señores hereditarios, *Les Gens Fleur de-lisés* (tomando una expresión del feudalismo francés) para que se perfeccionasen en las funciones propias de los caballeros (*σκολή*, ociosidad, en los dos sentidos de la palabra, que en realidad se completan uno á otro) y con todo su tiempo libre para asistir á las austeras escuelas. Como compensación ó premio apropiado á los que trabajan penosamente con sus manos, el Estado, único propietario legal de los ilotas, concedía libremente á los que estaban empleados en el servicio doméstico (que á veces eran muy mimados en las casas) largas y alegres noches, con tiempo sobrado para comer y beber, para entregarse á los villanos placeres del apetito, como Aristóteles y Platón concuerdan en llamarles; concesión de ningún modo hecha con tal libertad á la «juventud dorada» de Lacedemonia, juventud de oro, de acero dorado. Probablemente es una fábula la tradición del ilota á quien por fuerza se emborrachaba, para asquear á su joven señor con la grosería del vicio; en cambio, hay otras historias llenas de un espíritu conmovedor de natural alegría en servir, de sumisión, de una admiración leal é instintiva por las brillantes cualidades de un joven educado quizá en el desprecio suyo, admiración por la

cual el servidor se hacía á su manera partícipe de aquellas virtudes. Por primera vez vemos aquí, idealizado ó estéticamente justo, agradable y apropiado, el ῥῆος esclavo, el orden servil de sentimiento que debía acompañar la condición de esclavitud—de ser, como Aristóteles supone, una de las relaciones naturales entre hombre y hombre—; el ἀρετή, ó la «mejor condición posible» del esclavo como tal, que lleva consigo una especie de adoración material y una complacencia en compartir la aguda disciplina, que de tal modo había desarrollado la gallardía tan llena de atractivo de sus jóvenes señores.

(Concluirá.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Dirección general de Agricultura, Minas y Montes. — *Hojas divulgadoras*. Año VII. Números 1 á 24. — Madrid. Suc. de M. Minuesa de los Ríos, 1913. — Don. de la Dirección.

Labra (D. Rafael M. de). — *Discurso inaugural del curso académico de 1913-14 del Ateneo de Madrid*. — Madrid, Fortanet, 1913. — Don. del autor.

Azaña (D. Manuel). — *Memoria de Secretaría, leída en el Ateneo de Madrid el 11 de Noviembre de 1913*, cinco ejemplares. — Madrid, Suc. de M. Minuesa de los Ríos. — Don. de ídem.

Weintraub (Dr. Gerhard). — *Die Principien der Enthusiasmusethik nach Diego Ruiz*. — Zürich, 1913. — Don. de ídem.

Havelock Ellis. — *Estudios de psicología sexual. La inversión sexual*. — (Volumen III de la «Biblioteca médica de autores españoles y extranjeros».) — Madrid, Hijos de Reus, 1913. — Don. de Hijos de Reus, Editores.

Havelock Ellis. — *Estudios de psicología social. El impulso sexual. Amor y dolor*. — (Volumen IV de la «Biblioteca médica de autores españoles y extranjeros».) Donativo de ídem.

Lacassagne (A.). — *Manual del médico*

forense. — (Volumen II de «Manuales Reus»). — Madrid, Hijos de Reus. — Donativo de ídem.

Terrien (Dr. Eugenio). — *La alimentación de los niños, Estado normal. Estados patológicos*. — (Volumen III de «Manuales Reus»). — Madrid, Hijos de Reus, 1913. — Don. de ídem.

Ligue de l'Enseignement. — *Les jeux dans l'éducation. Les places et les plaines de jeux*. Rapports de A. Sluys, T. Jonckheere, Destrée, Van der Molen, H. De Genst et A. Rombouts.

Cultura Hispano-Americana. — *Pro Patria. Número extraordinario dedicado al turismo*. — Madrid, *El Liberal*, 1913. — Donativo del Presidente del Centro de Cultura Hispano-Americana.

J. B. — *Los contemporáneos (Hojas literarias)*. — Gerona, Dalmau, Carles y Compañía. — Don. de los editores.

Llach Carreras (D. Juan). — *A través de España*. — Gerona, Dalmau, Carles y Compañía, 1913. — Don. de ídem.

Puig (D. Juan B.). — *Geometría y Nociones de Agricultura y Arquitectura*. — Gerona, Dalmau Carles y C.^a, 1914. — Donativo de ídem.

Giner de los Ríos (H.). — *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas de niños y niñas*. — Barcelona, A. Virgili. — Don. del autor.

Romano (Pietro). — *Del dominio pedagógico. Saggi di Scienza e di Filosofia dell'Educazione*. — Torino, G. B. Paravia e C.^a, 1913. — Don. de los editores.

Jiménez (Pedro). — *Estudios sobre las protuberancias solares observadas en Madrid de 1907 á 1912*. — Madrid, Bailly-Baillièrre, 1913. — Don. del autor.

Antiga y Escobar (Dr. Juan). — *Necesidad de crear en Cuba una Secretaría del Trabajo y Reformas Sociales*. — Habana, *El Score*, 1913. — Don. del autor.

Cámara de representantes de la República de Cuba. — *Catálogo de las obras que forman su biblioteca. Secciones de Hacienda pública y de Comercio y Transporte*. — Habana, Suárez, Carasa y Compañía, 1913. — Don. de la Cámara.

Junta para ampliación de estudios é in-

vestigaciones científicas. — *Anales*. Tomo XII *Excursiones pedagógicas al extranjero*. — Madrid, Fortanet, 1913. — Don de la Junta.

Darder Pericós (Bartolomé). — *Los fenómenos de corrimiento en Felanitx (Mallorca)*. — Madrid, Imprenta Clásica Española, 1913. — Don. de ídem.

Gros y de Esteva (Rafael). — *Zamora en tiempo de la guerra de la Independencia (1808-1814)*. — Madrid, Fortanet, 1913. — Don. de ídem.

Paz (Julián). — *Archivo general de Simancas. Catálogo IV, Secretaría de Estado (Capitulaciones con Francia y negociaciones diplomáticas de los Embajadores de España en aquella corte, seguido de una serie cronológica de éstos)*. — Madrid, «Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1914. — Don. de ídem.

Meyer (Dr. Arthur). — *Prácticas de botánica. Guía para el empleo del microscopio en el estudio de la anatomía de las plantas superiores*. — Madrid, Fortanet, 1913. — Don. de ídem.

Vallejo (Juan de). — *Memorial de la vida de Fray Francisco Jiménez de Cisneros*. — Publicado, con prólogo y notas, por Antonio de la Torre y del Cerro. — Madrid, Bailly-Baillièrre, 1913. — Don. de ídem.

Orueta y Duarte (Ricardo de). — *Pedro de Mena*. — Madrid, Blass y Compañía, 1914. — Don. de ídem.

Bello (D. Severino). — *Coste de las obras hidráulicas en España*. — Zaragoza, Casañal, 1914. — Don. del autor.

Círculo de la Unión Mercantil é Industrial. — *Memoria presentada por la Junta de Gobierno á la general ordinaria de Sres. socios el día 30 de Enero de 1914*. Madrid, J. Poveda, 1914. — Donativo del Círculo.

Universidad Central de España. — *Memoria del curso de 1911 á 1912 y Anuario del de 1912 á 1913 de su distrito universitario*. — Madrid, Imprenta colonial, 1913. — Don. de la Universidad.

Madrid. — Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.

Teléfono 316