

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1918.

NÚM. 699.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La democracia y la educación, de John Dewey, por Albert Kohler, pág. 161.—La escuela secundaria y la Universidad, por D. Ernesto Nelson (conclusión), pág. 162.—Las bases de la educación inglesa, por D. José Castillejo y Duarte, página 166.—El Seminario de maestros alemán, por D. Lorenzo Luzuriaga, pág. 177.—Revista de revistas: Francia: «Revue Pédagogique», por Don D. Barnés, pág. 182.

ENCICLOPEDIA

Tribunales para niños, por D.^a Alicia Pestana, página. 184.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Un pedagogo español, por M. Gabriel Compayré, pág. 187.—Noticias, pág. 188.—Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el 30 de Mayo de 1917, página 189.—Nota leída en la Junta general de Señores Accionistas celebrada el día 26 de Mayo de 1918, página 190.—Libros recibidos, pág. 192.

PEDAGOGÍA

LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN, DE JOHN DEWEY (1)

por Albert Kohler

Por ser esta obra la exposición de una teoría pedagógica muy reflexiva y fuertemente sistematizada toda ella en favor de la acción educadora de la democracia, el autor la llama con justicia un libro sobre la democracia y la educación. Pero como al exponer su tesis el autor ha atacado y minado vigorosamente las concepciones opuestas a la suya, ha titulado también razonablemente su obra como una introduc-

ción a la filosofía de la educación. La exposición avanza fieramente con un aire de conquista, asestando sobre las teorías adversas los terribles golpes de un razonamiento terrible. A cada paso es preciso defenderse o entregarse. Y no hay higiene intelectual más sana y más vigorosa que medir sus armas en el palenque de un volumen con un maestro educador que es, además, un maestro observador y, sobre todo, quizás, un maestro lógico.

El punto de vista en que se coloca el pedagogo norteamericano es el pragmatista. El conocimiento se le aparece como una compenetración cada vez más estrecha de la teoría con la práctica. Y por lo mismo que llega a una decisión, a un prejuicio, a una acción o a una reacción, este conocimiento es social al mismo tiempo que moral. Pero el individuo no satisfará esta necesidad de conocer y no se adaptará a sus exigencias sino en el caso en que las circunstancias le espoleen. Ahora bien: precisamente la superioridad del estado democrático sobre todos los demás, consiste en que multiplica los rozamientos, redobla los choques, y lanza a los individuos a través de las diversas capas sociales.

A este macrocosmo en ebullición, que es la sociedad, prepara este microcosmo estancado, que es, con demasiado frecuencia, la escuela. Es que la educación contemporánea es demasiado escolástica todavía. Lejos de lanzarse resueltamente a ese torbellino fecundo de la vida, que no es desordenada sino en apariencia, evita mezclarse en él. Y pacientemente, con los materiales que retira y que talla, intenta la

(1) De la revista, *L'Education*, Diciembre, 1917. Nota bibliográfica de la obra de Dewey, «Democracia y educación: introducción a la filosofía de la educación». (New-York. Macmillan C.º, 1916, en 8.º)

imposible aventura de un edificio pedagógico dividido, a medida que se eleva, en pisos más o menos aristocráticos, alojando las investigaciones prácticas en los pisos pobres y las especulaciones teóricas en los más ricos departamentos. Ahora bien: nada más falso que esta estratificación pedagógica de las materias del conocimiento en dos capas: una inferior y otra superior. La vida es una continuidad, una corriente que va sin cesar de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. De aquí el absurdo de pretender que la educación técnica, que sería una degeneración y como una inmovilización del espíritu, se oponga a la educación literaria, que sería una elevación y como una movilización de las facultades intelectuales y morales.

Porque ésta vale igualmente para la educación moral. En efecto, tampoco aquí podría aceptar por más tiempo un límite radical entre la intención y su manifestación. Estas exteriorizaciones de pensamiento, que son labor cotidiana, son superiores a lo que serían estos mismos pensamientos aislados del mundo de la revelación para sublimarse mejor en intenciones puras. El árbol se juzga por sus frutos. Y del mismo modo que no interesa intelectualmente nada que no sea realizable, del mismo modo nada interesa moralmente que no sea valorable.

Llegamos así a una concepción muy viva de la escuela democrática. Constituirá ésta precisamente el aprendizaje inicial en este movimiento incesante de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría que la vida no hará sino acelerar. Nada en moral, como en razón, puede ser fundado sino sobre este cambio, y la misión del educador consistirá en velar por que entre los dos polos más o menos ingeniosamente relacionados, la chispa iluminadora surja cada vez con más frecuencia, pues con la misma frecuencia crecerá la luz que aclare el sendero del niño y guiará su desenvolvimiento. Ahora bien: siendo así «interesado» el escolar, no será ya instruído desde fuera. Será así como engranado por los estimulantes, cuyo movimiento brillante hará girar el educador en torno suyo. En él

mezclará el escolar su alma y se entregará enteramente arrastrado por una educación que se propagará desde entonces a través de todo el movimiento de su vida.

Esta nos parece la razón vectora de este libro notable. Pero lo que no podríamos expresar es la riqueza de la trama sobre la cual discurre el encaje del pensamiento. Al rigor de la deducción, a la precisión de la argumentación y a la nitidez de las definiciones, se agrega la acumulación de las ideas, la profundidad de los horizontes y la seguridad de la información

Notemos, además, que, por una rara originalidad digna de alabanza, nunca reemplaza un dato estadístico a una razón, que la construcción misma del libro es de un rigor clásico, y que por la preocupación de una idea que volvemos a encontrar constantemente, se afirma y se mantiene la bella forma literaria, tan cara a los espíritus latinos.

LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD (1)

por Ernesto Nelson.

(Conclusión.)

Otros tres tipos de educadores deben incluirse entre los que acabamos de mencionar: el director del recreo, el jefe de los *boy scouts* y el organizador de esos atinados planes que ejercitan a los niños en la práctica de la ciudadanía y la justicia social, introducidos en la escuela pública por Mr. Gill y en los reformatorios por M. George. También presiden una actividad y dejan a la naturaleza hacer el resto. La superioridad de sus métodos sobre aquellos a los que se aferra aún la educación académica se demuestra por el hecho de que, en el momento en que los educadores olvidan que su misión es ejercitar y dejar que el conocimiento venga por sí mismo, en el momento en que entienden que deben poner el esfuerzo en el resultado y no en el proceso, es decir, en el instante en que creen que deben enseñar, toda la actividad se derrumba, el interés y la anima-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ción se pierden y el plan muestra pronto señales inconfundibles de ficción y superficialidad, las que son tan perjudiciales al carácter moral de los niños como el dogmatismo lo es para su inteligencia.

Un sistema de ocupaciones organizadas y correlacionadas debiera ser completamente reconocido por la Universidad. Una vez en disposición de concebir y trazar tal sistema, el problema que se nos presenta no es qué clase de escuelas secundarias debemos tener a fin de adaptarlas a la Universidad, sino qué clase de actividades universitarias continuarían, desarrollarían y perfeccionarían la obra comenzada en los centros inferiores educativos.

Libre así de la preocupación de la Universidad, la educación secundaria se organizaría como un sistema de actividades, por las cuales el alumno no pudiera menos que obtener por sí mismo la información que vertemos ahora en su mente con libros y conferencias. No tendremos ya una idea cuantitativa del proceso, no preguntaremos qué sabe el alumno, cuánto conocimiento ha adquirido por las actividades realizadas, como no medimos la fuerza física del muchacho o de la niña con el propósito perverso de privar al más débil precisamente del ejercicio que más necesita. Confiamos ya en la naturaleza, entendiendo que cualquier niño normal que haya realizado la clase debida de actividades educacionales ha ganado necesariamente la debida clase de conocimiento. Sobre todo, no preguntaremos al niño cuánto ha aprendido, porque así ponemos al maestro en la tentación peligrosa de dogmatizar, de dar información de segunda mano por atajos, de llegar a la meta del saber por artificios para ahorrar tiempo y educación. La misma ansiedad por enseñar que muestran hoy las escuelas de todas clases cierra el camino a la educación real, y, por tanto, a la verdadera enseñanza.

Mucho se ha hablado de los procedimientos de enseñanza defectuosos, pero no se ha caído en la cuenta de que los modelos universitarios han producido la organización de los mismos elementos de dogmatismo en todo edificio educacional. Esos elementos

son el libro de texto y el curso de estudios, en medio de los cuales está muy dificultada la libre acción del maestro de conciencia.

Este escrito no podría considerarse como una presentación completa del asunto, si no comprendiese una exposición de los medios prácticos que harían posible la realización del sistema. Desde luego, no se puede dar aquí un programa completo de las actividades educativas recomendadas.

Sin embargo, es posible indicar cómo, mediante el cambio de concepto de la parte esencial del proceso educacional, los mismos instrumentos que ahora se ponen a veces al servicio del dogmatismo pueden convertirse en instrumentos de la libertad; cómo, hablando con más precisión, el libro de texto que a menudo hace a la mente esclava de la autoridad de la página impresa, puede convertirse en una ayuda, en una guía, en un instrumento de la libertad para la mente. Los libros de mañana habrán de ser precisamente lo contrario de los de hoy. No serán pantallas que aparten al estudiante de las realidades de la vida y le hagan pasarse sin la observación, el análisis, la comparación y el raciocinio. Serán eslabones que ligen realmente al niño con el mundo de las cosas y de los fenómenos concretos. Dichos libros organizarán la visión, la medida, la comparación, el descubrimiento por el alumno. No se limitarán al laboratorio, como hacen hoy los humildes manuales del trabajo; llevarán al alumno al Museo y le pedirán que bosqueje, describa, compare e induzca; lo llevarán al puente de Brooklyn y le pedirán que haga una descripción de la multitud, o trasladarán al alumno a un lugar en que sus actividades serán dirigidas, educadas, ejercitadas. Esos libros pondrán también al alumno ante las obras maestras del arte, de la pintura y de la música, y estimularán en el observador cualquier facultad que tenga, según su temperamento individual.

Estos libros servirán como claves de otros libros; dirigirán a los alumnos a ciertas páginas de otros donde aparecen opiniones contradictorias sobre sucesos históricos; encaminarán la observación inteligente del joven escritor a la riqueza del

lenguaje contenida bajo las tapas polvorientas de las obras maestras de la literatura; servirán como claves para comprender la propia mente del alumno, los sentimientos y las voliciones por la vista interior de sí propio. Verdaderamente, no hay campo de absoluto saber en que el niño no pueda estar como ha estado el hombre mismo ante un mundo no revelado. No hay camino de la vida en que las facultades del niño no puedan ser educadas realmente en un sentido más noble de la palabra. Hay posibilidades ilimitadas para las casas editoras futuras, pues prácticamente, toda la actual producción de literatura educativa espera ser remodelada, pasando de las formas y el interés, dogmáticos, estáticos y muertos de hoy, a los sugestivos, vivos y dinámicos de mañana.

Seguramente, hay muchos importantes conocimientos que los alumnos no pueden adquirir por sí mismos; pero, como observa Dewey, «este material transmitido ha de ser probablemente útil según el grado justo en que se da con relación a esas actividades en que los alumnos adquieren algo por su observación y sus reflexiones». Por consiguiente, lo que debe hacer el libro de texto reformado, es entretejer la información transmitida con los hechos realmente descubiertos por el alumno. Estos libros serán así algo más que manuales de laboratorio, pues reunirán series de hechos, sabiamente relacionados, con las actividades que envuelve la observación del alumno, mientras en las artes humanas abrirán al estudiante campos de investigación personal y oportunidades de expresión propia.

Al describir el libro del texto de mañana, se ha tenido la idea de mostrar lo que significa una educación basada en la organización de las actividades educativas. Sin duda, tal educación no sólo «equipa al niño para la vida», sino ensancha el espacio de la misma vida humana. Las desventajas actuales de la educación común, en cuanto a la preparación de los alumnos para la vida práctica, hace que algunos reformadores condenen el curso de estudios, fundándose en que la clase del conocimiento transmitido hoy por la escuela en general, es de poco

uso en la vida diaria. Se dirige, pues, la atención a las actividades vocacionales, como más aptas para desarrollar en los alumnos las cualidades que se cotizan con premio en el mercado social.

Pero para hacer la escuela vital y real, no es necesario efectuar un gran cambio en el contenido del programa. Lo que constituye toda diferencia es la dirección de sus actividades. Cuando la educación se interpreta en términos cualitativos y funcionales, adaptamos al alumno para la vida, porque abrimos su mente, ensanchamos sus sentimientos y ejercitamos su voluntad. El que, cuando muchacho, se ha aplicado a la solución de los pequeños problemas que suscita el examen de una piedra, podrá quizás, si llega a ser hombre de negocios, descubrir las causas de una alza de precios; el que descubre los hechos importantes entre los detalles que no hacen al caso, o el que afirma la fe en su juicio, habiendo llegado a la verdad por sus propios medios, se está educando a sí mismo para la vida.

Para las escuelas primarias y secundarias, la promoción debe basarse en el verdadero principio democrático de la igualdad de oportunidad. Hoy día, no se da valor a la posesión de las cualidades que realmente distinguen el valor de los hombres, tales como el amor al trabajo, la rapidez de la percepción, la habilidad para trazar un plano, para observar, para juzgar, la facultad de la invención y la originalidad del procedimiento. El ejercicio de estas cualidades es el propósito más legítimo de la educación, especialmente en los períodos de formación de la vida. La escuela primaria y la secundaria deben ser los sitios donde dichas cualidades tengan oportunidad para obrar.

El ejercicio máximo de estas actividades, dentro de los límites individuales, debe ser la única base justa y democrática para la promoción. Los actuales procedimientos de promoción basados en la habilidad para retener hechos aprendidos en libros introducen un modelo muy artificial, sólo accesible para una minoría. Tales métodos no pueden constituir, por lo tanto, la base de una educación democrática, en el

verdadero sentido de la palabra. Vemos, por consiguiente, que el método de educación que acentúa adquisición de conocimiento como la principal condición para continuar en la escuela es, por su misma naturaleza, incompatible con la idea de una escuela destinada a la educación de todo el pueblo, simplemente porque el proceso por el cual la escuela secundaria elimina al llamado incapaz es artificial, fundado en la habilidad del candidato para poner en acción la memoria y someterse a una manera no natural de obtener información. Esa es la razón básica de que sea tan grande el tanto por ciento de fracasos. El fracaso en la educación no tiene significado, salvo como reflejo sobre la eficiencia de los métodos educativos. Desde el punto de vista de la educación del individuo, la idea del fracaso es irreconciliable con la idea de educación, como es irreconciliable con la idea de vida. Lo que se llama ahora fracaso es el resultado de una tentativa de someter a todos a procesos que sólo unos pocos pueden soportar satisfactoriamente.

Un proceso educativo, para ser considerado natural, y aplicable a todo ser normal, por tanto, tiene que fundarse exclusivamente en el cumplimiento de aquellas actividades que se ejercen con gusto. Este es el caso de todas las actividades, que son de significación individual y social.

En vista de estas consideraciones, el asunto de la relación entre la escuela secundaria y la universidad debe ser tomado por otro punto. Si la educación proporcionada por la escuela secundaria tal como se ha definido es la mejor que puede concebirse, si esa clase de educación desarrolla seguramente hasta el más alto grado las cualidades del alumno, conviene que la Universidad acepte los nuevos modelos introducidos por la escuela secundaria en el campo de la educación y mida los valores educativos en términos de actividad, en vez de en términos de información. Suponiendo que la Universidad ha de ser el sitio en que sólo se admite a los mejor provistos, corresponde a la Universidad determinar los requisitos de la admisión, para que sólo los mejores productos de la escuela secun-

daria puedan tener pronto acceso a ella. Además, aceptando los modelos de la escuela secundaria, en vez de imponer los suyos, la Universidad prestaría un servicio más a la causa de educación, sancionando y consagrando, por decirlo así, los nuevos ideales educativos. Es también evidente que, dando importancia al valor educacional de las cualidades que aprecia más el mundo, esas cualidades cuya posesión aumenta la eficiencia humana en todas las direcciones de la vida, la Universidad estará segura de reunir un cuerpo de estudiantes selectos, mejor provisto que nunca para seguir carreras profesionales.

Así como en el ejército, los requisitos para ingresar se fundan en el grado en que el candidato demuestra poseer las cualidades físicas necesarias para ser un buen soldado, la Universidad debe aceptar de la escuela secundaria sólo aquellos graduados cuyo bagaje mental y moral indique un alto tipo de trabajador de carrera. Habiendo organizado sus actividades la escuela secundaria ideal sobre un plan que ofrece perpetuo empleo a las funciones esenciales de la mente, así como a las cualidades del carácter, debe estar preparada para proporcionar a la Universidad una estimación verdadera de cada uno de sus graduados. Los patrones actuales están fundados en la habilidad del candidato para conservar información en la memoria y se hallan lejos de suministrar una prueba segura de eficiencia social.

La escuela secundaria concebida así, prepararía al mismo tiempo para la Universidad y para la vida. Preparando para la vida, la escuela secundaria prepararía para la Universidad. Dando a los jóvenes de uno y otro sexo la oportunidad de desarrollar en su mayor amplitud las cualidades que son de más valor en la vida, la escuela prepararía para ésta, satisfaciendo, por otra parte, las demandas crecientes de la democracia. A todos los alumnos se les daría la oportunidad de desarrollarse dentro de los límites de sus capacidades individuales. El trabajo empleado para hacer que se revelen las cualidades mentales más útiles en las batallas de la vida, sería

el precio de la permanencia en la escuela y la condición para el adelanto en la misma, como es el precio de la permanencia y el adelanto en la sociedad.

Automáticamente, la escuela secundaria proveería a la Universidad de una «élite» digna del privilegio de llegar a ser en la sociedad guía y cabeza.

En conclusión: la escuela secundaria establecería su programa sobre la base de una organización de las actividades morales e intelectuales, de cuyo desarrollo depende la educación verdadera.

La simple realización de esas actividades, según la habilidad de cada uno, sería el único factor para determinar la permanencia de los alumnos en la escuela. Esta condición haría mecánicamente de la educación secundaria un derecho para cada joven y un deber del Estado para cada uno de ellos.

La serie de actividades de la escuela secundaria sería suficientemente amplia para abrir un camino fácil a todos los alumnos, según los temperamentos y vocaciones individuales.

Las escuelas normales y las instituciones pedagógicas trazarían un programa correlativo de actividades educacionales en las escuelas primaria y secundaria. Después que ese plan hubiese sido probado satisfactoriamente, una conferencia de educadores de las instituciones secundarias y superiores, idearía un nuevo sistema de apreciar los méritos de los graduados de las escuelas secundarias, basado en un cálculo funcional y cualitativo de la educación recibida previamente por el candidato.

La idea central de este plan sería la organización de un programa comprensivo de trabajo constructivo y de investigación en lenguaje, número, ciencia y literatura, que debería ser realizado por los alumnos en las escuelas primaria y superior. Esas operaciones serían cada vez más completas, según los grados, y abarcarían todas las asignaturas, cuya sola enseñanza es el objeto del mecanismo educacional de la época. Es difícil concebir una tarea más fecunda para las Escuelas Normales que la

discusión de este problema con la idea de ajustar un programa orgánico de «ocupaciones» subsiguiente al *kindergarten*, que serían a la vez altamente educativas en su ejecución y que producirían la clase y la suma de información que reclama la vida moderna.

LAS BASES DE LA EDUCACIÓN INGLESA (1)

por D. José Castillejo y Duarte,

Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.

1. *Abstencionismo pedagógico, factor innato y ambiente.* — 2. *La libertad y la autonomía.* — 3. *La educación moral.* — 4. *La individualidad, la solidaridad social y la educación cívica.* — 5. *Los juegos.* — 6. *Lugar secundario de la enseñanza: los planes de estudios y los métodos.* — 7. *La educación para minorías selectas.* — 8. *El ideal inglés y el ideal alemán.* — 9. *Abstencionismo del Poder central.* — 10. *La Universidad y los gremios.* — 11. *Democracia, competencia y flexibilidad.*

§ 1.

La educación, en cuanto función específica, organizada y reflexiva, a cargo de un maestro, es un factor de poca importancia para la formación del pueblo inglés. Este fenómeno, que tiene una doble raíz, psicológica e histórica, aflora muy claramente en la política, que es la superficie de la vida nacional. Los políticos ingleses, que han abordado, con maestría insuperada, otros grandes problemas, han esquivado el magno de la educación del país. No se encuentran grandes concepciones pedagógicas entre las figuras políticas de primera línea. Inútilmente las buscaríamos ni entre los hombres del siglo XVIII, Walpole y los dos Pitt, ni entre los grandes jefes del siglo último, Palmerston, Disraeli, Gladstone, Salisbury o Balfour. Y, sin embargo, el pueblo siente tan hondamente el problema, que fluyen a millares las iniciativas, los donativos y los actos de cooperación voluntaria en las obras de cultura.

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

Se realza con ello el interés de estas dos cuestiones: una, la del valor y el carácter que Inglaterra atribuye a la educación; otra, la de saber a quién se encomienda esa función social, modernamente tan desarrollada.

La combinación del respeto a la naturaleza y del sentido optimista en la concepción del hombre produce un cierto abstencionismo en la educación. Al menos, en la educación entendida al uso corriente, como intervención, según un plan, a que se somete un niño, para mejorar sus condiciones espirituales y físicas. El inglés tiene en ella una fe muy limitada, por el gran valor que atribuye a la idiosincrasia de cada niño, a la parte que en él es producto de la naturaleza, al elemento innato. Los cambios que puede producir la educación son muy pequeños. El educador se engaña frecuentemente al apreciar el alcance de su obra; atribuye a ella resultados que vienen de la germinación espontánea de fuerzas latentes en el niño, desarrolladas, a veces, no por, sino a pesar, del pedagogo; aunque siempre a favor de un medio al cual deben la riqueza de su crecimiento.

El espíritu inglés no ha sido conquistado por el simplicismo pedagógico y la concepción mecánica propia de los sensualistas y materialistas franceses, ni tampoco por el optimismo de los modernos herbartianos. No cree que el niño es una pasta moldeable a discreción, por presiones de fuera, ni tampoco un recipiente donde pueden hacerse jugar, en infinitas reacciones y choques, las representaciones procedentes de la experiencia externa. Ni la acción del educador tiene tan ancho horizonte, ni la educación viene principalmente por la vía intelectual, fácilmente gobernable. Las doctrinas evolucionistas inglesas, al colocar el peso de la evolución en la herencia y el medio ambiente, dejan muy limitadas las posibilidades del maestro.

De ese modo, el educando es el factor primordial en la educación inglesa. Así se explica también la simpatía con que ha sido recibida la moderna Eugenesia, en su acepción general de ciencia para la selección de las nuevas generaciones. Si su

aplicación no se ha iniciado en las formas decididas que caracterizan los ensayos de los Estados Unidos, débese principalmente al espíritu conservador, a la lentitud y al sentido abstencionista con que los ingleses llevan las teorías a la vida.

Sin embargo, de ese mejoramiento de la raza no se esperan sino individuos más sanos y fuertes. Hoy por hoy, domina la doctrina que niega la posibilidad de transmitir por herencia las cualidades adquiridas; así que cada niño seguirá viniendo al mundo como un nuevo salvaje. Pero, precisamente porque no parece posible almacenar por herencia, en cada generación, el tesoro alcanzado por las anteriores, hay que esperar todo de la densidad y pureza crecientes del medio en que los nuevos seres van a producir su desarrollo.

Después del elemento innato tiene fe el inglés en el poder del ambiente. Donde no existen aquellas fuerzas originarias, espera poco; donde las hay, cree que basta con colocarlas en un medio favorable de nutrición. Un intervencionismo imprudente corre el riesgo, o de deformarlas, obteniendo los millares de anormales producidos por la educación, o de debilitarlas, haciendo hombres faltos de personalidad e iniciativa.

Eso no quiere decir que la raza inglesa se rinda al ambiente, incapaz de reaccionar. El conformismo es incompatible con la civilización. Ningún pueblo es menos conformista que el inglés; ninguno se resigna menos a ser juguete de las circunstancias ni sabe mejor imponer su personalidad. Su genio educador no consiste en someterse al medio, sino en crearse uno adecuado.

Puesto que la primera condición para dominar el medio es poder soportarlo, forma parte de los principios de las escuelas inglesas el endurecimiento, lo mismo corpóreo, para resistir las durezas del mundo físico, que en su sentido de estoicismo ante la adversidad (1).

(1) Locke representa teóricamente el ideal del endurecimiento. No han pasado en vano más de dos siglos: la higiene y la educación han modificado sus conclusiones; pero su influjo ha sido enorme.

§ 2

La libertad es el supuesto de toda acción educadora. Solamente dentro de ella puede formarse el carácter mediante el poder de iniciativa y la adquisición de hábitos. Es, además, condición para toda idea de responsabilidad, sentimiento que el educador inglés quiere despertar en cada niño intensamente. La libertad no significa ausencia de coacción, sino ausencia de coacción arbitraria impuesta por el educador. La única represión verdaderamente eficaz ha de proceder de la acción misma del educando, como arma rebotada que cayera sobre quien la arrojó. Así se llega a adquirir el poder de refrenar los deseos y apetitos que la razón no autoriza: la educación es fundamentalmente potencia de inhibición. En la tradición de las escuelas inglesas está el fomento de la espontaneidad, con supresión de todo sistema de desconfianza y espionaje; consideran que tratando a un niño como honrado, leal y caballero, se contribuye eficazmente a que lo sea.

Padres y maestros, por otra parte, como si sintieran una sensata duda de haber alcanzado las máximas definitivas de la conducta humana, rehusan imponer a los niños preceptos acaso viejos y arbitrarios. Confían más en la fresca renovación de la vida que hace de cada individuo un nuevo experimento, una aventura, en vez de una réplica de la generación precedente.

En este aspecto, la educación inglesa representa la antítesis del ideal monástico (que en otros órdenes perdura aún en muchas escuelas de aquel país) y de los métodos dominantes hoy todavía en las escuelas de los jesuitas. Hay en el fondo de esos métodos un concepto pesimista del hombre, y a ese concepto corresponde, como misión primordial del educador, una intervención constante para suprimir tropiezos e influjos perniciosos, y una vigilancia incansable del niño, porque sólo la presencia y la presión de la autoridad pueden mantener en jaque los innatos, perversos instintos. Como esa vigilancia es fundamentalmente negativa, sin contenido, puede encomendarse a cualquiera; la autoridad y el

espionaje son delegables, y aún es mejor que sean delegados, para que quede detrás el refuerzo y la amenaza de una autoridad superior aún no gastada.

Aunque derivadas del monasticismo, las escuelas inglesas han recibido primero la fuerte sacudida del humanismo y luego la reacción naturalista. Se han abierto a la vida y se han dejado penetrar de una corriente de libertad. Conservan del ideal monástico la aspiración a moldear el carácter como fin primario de toda acción educadora; pero ese ideal se ha impregnado de naturalismo optimista, de modo que no se alcanza aislando a los niños ni intimidándolos.

Antes al contrario, el método es constructivo: colocar al niño en una sociedad sana y vivificante, pero sociedad real, no artificiosa; sociedad con problemas y peligros, en la cual el educando es un miembro libre, árbitro de sus acciones, sin otra autoridad inmediata que la difusa y latente de la opinión pública, representada por sus compañeros. Los internados ingleses han abandonando así el elemento artificioso de las escuelas jesuitas y port-royalistas y han dado un contenido positivo a la disciplina monástica: en vez de reprimir tendencias perversas, desarrollar impulsos sanos (1).

Quieren, pues, los educadores ingleses pocas prohibiciones, pocas reglas negativas. Cada prohibición es el descubrimiento de una modalidad del mal, a veces un incitante para aproximarse a él. En vez de reglas, prefieren ejercicio y hábito.

No tienen fe en el valor de los castigos y premios (aunque, éstos especialmente, se usan aún en muchas escuelas). Filósofos y educadores (Locke, Stow, Lancaster, Arnold) han coincidido en que las fuerzas capaces de sostener la disciplina son la propia estima, el sentido del honor, la dignidad, el respeto a la opinión pública,

(1) Como la inhibición era la máxima esencial de la vida monástica, todavía se acusa a las «Public Schools» inglesas de acentuarla demasiado, y aseguran sus impugnadores que es más fácil predecir qué cosas no harán que cuáles harán los alumnos de aquellas escuelas.

el temor al ridículo y la solidaridad de grupo que se manifiestan en el espíritu corporativo de la escuela. La autoridad de los maestros es una combinación de amistad y respeto.

Ante la duda de si debe prevenirse a la juventud contra ciertos peligros, para evitar que caiga en ellos por ignorancia, el educador inglés opta por callarlos. El vicio, la inmoralidad, manchan hasta los labios que hablan de ellos; son cosas que caen fuera del círculo de ideas de un hombre decente. Así se aminora su importancia, se les quita propaganda y ambiente. Inglaterra combate el vicio principalmente llenando la vida de un contenido positivo y noble.

Quizá ayuda a comprender el alcance de esa posición el recuerdo de que Alemania representa, en cierto sentido, la contraria; no porque deje de esforzarse en dar a la conducta una dirección sana, sino porque para ello emplea, en una abundante medida, las prohibiciones y las prevenciones.

Al matricularse los estudiantes en Berlín suelen darles folletos, describiendo, en toda su crudeza, los efectos de las enfermedades sexuales. ¿Quién duda que ello tiene eficacia? Es la educación por el conocimiento, por la ciencia. Jamás un inglés compraría el fruto que ello reporte al precio de mezclar, en el mundo ideal de un joven sano, la imagen del vicio repugnante. Es la educación por los hábitos y por el sentimiento.

Pasa lo mismo con la solicitud para prevenir accidentes. Alemania llena sus coches de ferrocarril, sus estaciones, calles y lugares públicos, de advertencias para que nadie tropiece, se lesione, se equivoque, pierda su camino, etc. Inglaterra piensa que eso, en efecto, evita muchas desgracias; pero produce una mayor: la de una raza que no sabrá marchar sin andadores, ni defenderse, sin esa tutela, de los peligros. Y por ello es muy parca en las precauciones.

Producto del temperamento de la raza y de su íntima evolución histórica, mucho más que de corrientes científicas exóticas,

esas ideas fundamentales de la práctica pedagógica inglesa se corresponden hoy, más que las de ningún otro país, de un lado, con las doctrinas de Rousseau, y de otro, con las de Pestalozzi y Froebel. El instinto y la rutina del pueblo inglés han precedido a las teorías y, en buena parte, las han determinado.

§ 3.

La educación moral es preferentemente un influjo del ejemplo. No quieren los ingleses lecciones ni enseñanza teórica. Como Rousseau, aspiran a hacer a los niños buenos y dichosos, en vez de emplearse en averiguar el modo de serlo, y prefieren proponerles grandes ejemplos que imitar más bien que vanos sistemas que seguir. Locke se hace intérprete de ese ideal cuando coloca las buenas compañías como factor decisivo en la educación de un niño. Las vidas de los hombres esforzados son el material que más se utiliza para la educación moral: la Biblia y la Historia antigua se manejan muy especialmente. Después se aprovechan los incidentes que la vida de la escuela ofrece, para despertar la admiración hacia la veracidad, la lealtad, la pureza, la templanza y el dominio de sí mismo. Supera a todos esos medios el influjo y la sugestión directa de los maestros. De aquí la intimidad que Inglaterra procura entre éstos y los niños, y los grupos de tipo familiar que existen en muchas escuelas.

Hace pocos años, en el Congreso de Educación moral, de Londres, en medio de la discusión acerca de la enseñanza religiosa, coincidían todas las tendencias en un punto central: que es indiferente la enseñanza de la moral y de la religión y cuantas fórmulas para ellas se busquen, porque lo único decisivo es la personalidad de un maestro virtuoso, abnegado y ejemplar.

La desconfianza de Spencer en el influjo de los conocimientos y de la formación intelectual sobre la conducta de los hombres es una posición típica inglesa. También lo es la de Locke prefiriendo la educación privada, en el hogar, a la educación en la escuela, y pidiendo para tutores y

preceptores de los niños, más bien hombres prudentes, conocedores del mundo, que hombres sabios.

El ideal estético es en Inglaterra el mayor refuerzo para el ideal moral; ha conseguido poner de moda la decencia. Cuida de las maneras, del traje, de las palabras, del mantenimiento de las reglas sociales tradicionales, creyendo que la infracción del buen gusto y del respeto externos son un primer paso para el abandono de cosas más hondas. También aquí recuerda el espíritu inglés la frase de Rousseau: «El gusto es, en cierto modo, el microscopio del juicio.» Una de las más antiguas y famosas escuelas de segunda enseñanza inglesa, la de Winchester, tiene como «motto» de su escudo *Manners makyth man*, «los modales hacen al hombre». En esas tres palabras se condensa toda una filosofía pedagógica.

§ 4.

Es también maestra la educación inglesa en hacer compatible la individualidad original con una perfecta amalgama social, acercándose así a la solución del más grave problema de la pedagogía moderna. Se procura a cada niño un rincón que sea sagrado para los demás, unas horas que sean exclusivamente suyas, algún tiempo de libertad ilimitada; se respetan su correspondencia, sus gustos, sus opiniones. Ningún ideal en la educación inglesa supera en importancia al del pleno desarrollo de la personalidad, la *self-realisation*. Esto requiere, además de la libertad y del ambiente, una serie de condiciones favorables a la pluralidad de los intereses, porque la individualidad no se da en función de la rareza o excentricidad, sino en función de la amplitud de horizonte.

Estimula la educación inglesa en los niños la libre expresión de su individualidad. Y esto, a veces, hasta extremos sorprendentes. Es frecuente ver en las escuelas secundarias una gran habitación donde los alumnos quedan en completa libertad. Del pleno uso y abuso que de ésta hacen dan con frecuencia testimonio el destrozo de muebles y de muros, las manchas de

tinta, las ropas, las botas y los juguetes tirados por el suelo. Ese desorden, en cuanto creación del niño, tiene un valor que Tolstoi expresaba llamándolo «orden libre».

Otra expresión de la misma tendencia se revela en la aspiración a que los niños se basten a sí mismos y prescindan, aun los de clases más ricas, de criados y servidores. Algunas escuelas han acentuado mucho este principio, tan rousseauiano y tolstoiano.

Al propio tiempo que se le concede esa acentuada independencia, se quiere que germine en el alma del niño la conciencia de una solidaridad social y de un deber de esfuerzo, incompatible con todo personalismo. Esa conciencia lleva mezclado el elemento universal humano y el elemento nacional. En qué proporción y con qué modalidades, sería muy difícil de determinar, tanto más cuanto que oscilan según el matiz que la actualidad da al patriotismo.

En estos últimos años, la amenaza de una guerra, que ahora se ha visto tan trágicamente confirmada, puso sobre el tapete el tema de la educación cívica, la cual hubo de tomar la forma patológica de educación militar que las circunstancias provocaban. En las escuelas secundarias y en las Universidades se organizaron batallones escolares.

Pocas ocasiones han sido más favorables para conocer la idiosincracia de aquel pueblo. Sereno ante el peligro, no quiso hacer obligatoria en las escuelas la incorporación a los batallones y dejó que la defensa de la patria fuera también un deber fortalecido por la libertad con que se aceptase. Y luego, en los ejercicios militares, puso como base el endurecimiento, la fortaleza, el poder de iniciativa, la obediencia consciente, en el sentido de estrecha unión para un fin, prescindiendo, en cambio, de la disciplina externa y de la marcialidad, de las percalinas y de las insignias.

La instrucción militar ha hecho, pues, el mínimo daño en las escuelas; pero sería injusto dejar de reconocer que ha hecho alguno. Los mismos viejos profesores, representantes en ellas de la tradición, no

podían disimular el dolor de ver turbada, por aquel elemento extraño, la apacible vida normal, con una nota de crueldad en el alma de los niños.

Aparte de ese episodio de la instrucción militar, la educación cívica inglesa se aparta, tanto por creerlas ineficaces, como por una razón de buen gusto, de las pomposas lecciones de patriotismo. El fomento de éste viene de un conocimiento más perfecto del propio país y de su historia, así como de una más estrecha colaboración en su vida; y no tiene nunca el sentido de hacer a los hombres instrumentos al servicio del Estado. La guerra actual, en vez de acentuar el patriotismo estrecho y exclusivista, ha fomentado un sentido de solidaridad humana que va más allá de todas las fronteras.

§ 5.

Es bien sabido que los juegos son en Inglaterra el gran resorte para formar a un tiempo, y hacer compatibles, la personalidad vigorosa y el sentido de solidaridad social. El poder de inhibición y medida se desarrolla allí donde son más necesarias, es decir, en medio de la violencia y la lucha; la subordinación, allí donde es libremente aceptada para alcanzar un fin.

Por eso Inglaterra quiere juegos que sean: primero, contienda llevada al ardor máximo, y segundo, contienda organizada, donde no sea posible el triunfo sino mediante una estrecha unión. Nunca se ven niños corriendo desatentados, empujándose, dando gritos, aburridos en el ocio y abandonados cada uno a sí mismo.

El inglés odia la gimnasia, que es el ejercicio usual en Alemania, porque la gimnasia es un ejercicio intelectualista, muestra demasiado el esqueleto científico en que se basa, y, al prescribir rígidamente la sucesión de los movimientos, suprime toda iniciativa personal. Y también porque, en general, la gimnasia es ejercicio individual, donde el elemento colectivo no traspasa la relación de presencia o simultaneidad; mientras que los deportes, al par que realzan el valor del individuo, hasta del más humilde, en cuanto que de él puede depen-

der en cada instante el éxito, densifican la unidad social en su forma más noble. Son, además, la escuela de una honorabilidad especial, que consiste en levantar al contrario hasta nuestro propio nivel y tratar al enemigo como a un prójimo, honorabilidad que en inglés se designa con la fórmula de «jugar limpio».

Proporcionan, por último, los deportes mayor descanso a la imaginación y a la inteligencia que el reposo, porque absorben toda la atención y suspenden la vida complicada espiritual, condensándola en una actividad sencilla y primaria.

Los juegos al aire libre son, pues, la forma preferente, casi exclusiva, de educación física en Inglaterra. Ningún otro país tiene una tradición tan continuada en los cuidados del cuerpo. El vigor físico, la agilidad, la destreza, la gracia, han sido preocupación preferente de sus pedagogos (1). Y también, hasta nuestros días, orgullo de sus escuelas. La limpieza, la salud y el arte de hacer la vida cómoda sin afeminamiento y sencilla sin rudeza, son notas que distinguen a aquella raza. La presión intelectualista de los dos siglos últimos no ha conseguido conmover a los educadores. El espíritu de las justas y torneos llega hasta nuestros días, en aquellas escuelas.

Inglaterra no concibe la educación sino en el campo. Presta éste condiciones higiénicas e inicia en el amor y el conocimiento de la naturaleza; pero quiere decir, además, holgura, espacio, sin los cuales se impone la presión externa, que convierte la agrupación de niños en rebaño o regimiento, mata la individualidad, y con ella la originalidad, la gracia y la fuerza.

Las escuelas y Universidades de las clases acomodadas están, pues, en el campo, o tienen grandes parques, y se basan en la vida en común sin clausura, en el tipo que se verá más adelante. Las de las clases po-

(1) Desde Elyot, en la primera mitad del siglo XVI, recomendando ya los ejercicios de lucha, la natación, el manejo del arco y la equitación, hasta Spencer, que escribe, tomándolo de Emerson: «La primera condición para el éxito en la vida consiste en ser un buen animal, y tener una nación de buenos animales es la primera condición para la prosperidad nacional».

bres, enclavadas en las ciudades, poseen también en las afueras sus campos de juegos y arreglan las enseñanzas para que nadie se prive de concurrir a ellos.

§ 6.

El lugar que la instrucción ocupa en el cuadro general de la formación humana repercute en la jerarquía entre las funciones educadoras. No hay separación ni subordinación entre ellas; la disciplina de la conducta corre a cargo de los mismos maestros que dan la preparación científica, no de un cuerpo subalterno de inspectores.

En otra parte se ha aludido al anti-intelectualismo inglés. Los niños aprenden poco en las escuelas. A veces es ello simplemente una deficiencia; generalmente, no: es un sistema deliberado. No solamente por exigencias del desarrollo paralelo de todas las facultades, sino por otro principio también ya indicado: el de la economía del esfuerzo. Nada de almacenar conocimientos de valor principalmente instrumental, que no hayan de tener una eficacia próxima; valen más pocos y muy fecundos. El inglés tiene un tacto exquisito para la simplificación: sabe hacer las cosas más perfectas con la herramienta más sencilla y con las nociones más elementales. Es, también en este punto, el polo opuesto al temperamento alemán.

Por otra parte, no se olvide que para el inglés la escuela no está llamada a equipar al hombre con todos los conocimientos que necesita. Y que no admite que los propiamente profesionales puedan adquirirse sino en el ejercicio mismo de las profesiones.

En los planes de estudio y métodos de enseñanza de las escuelas y Universidades, en medio de su gran variedad, se perciben los rasgos de una evolución que ha ido sedimentando las actuales formas. En las viejas instituciones docentes perdura, sobre todo, el espíritu de la mejor época del humanismo, en cuanto que aspiran a una educación liberal que desenvuelva por igual todas las facultades del espíritu. No quieren profesionalismo utilitario, propio sólo de las clases sociales inferiores, por-

que consideran que la cultura, general en cuanto a su contenido, esencialmente desinteresada en su finalidad y reservada a una minoría selecta, tiene como misión primordial refinar el espíritu, dar acceso a la buena sociedad y ofrecer una visión amplia del mundo. Debe, pues, abarcar conocimientos generales que inicien en las primordiales direcciones del saber y permitan interesarse en todas las actividades de la vida, y muy especialmente conocimientos de la humanidad y de la historia, que dan especial aptitud para entender y manejar a los hombres. De esas escuelas salen los *gentlemen*, que forman las clases gobernantes. La decadencia humanista, libresca, instrumental y vacía de contenido, atenuó sus estragos en Inglaterra, gracias al sentido de entrega a la naturaleza y goce de la vida que hemos señalado como típico de la raza inglesa.

Las escuelas y Universidades modernas han recogido especialmente la corriente realista de la enseñanza y la preparación de tendencia profesional, combinándolas con un sano naturalismo. Pero ninguna deja de admirar y, hasta donde pueden, aspirar al ideal humanista, refinado y distinguido.

En lo que toca a las materias de enseñanza y a la finalidad inmediata de ésta, se percibe la vacilación propia de la crisis que ese problema ha atravesado en el mundo entero y del choque de las tendencias especialistas modernas con la tradición inglesa. No parece resuelta la cuestión de si es posible, y en qué grado, desarrollar con una clase de estudios capacidades que sean aplicables en materias y direcciones diferentes. La posición inglesa es, sin embargo, predominantemente favorable a aquella instrucción, que, como disciplina de la inteligencia, busca más el cultivo de aptitudes que la adquisición de determinados conocimientos.

Contra esa tendencia, en la cual se combinan restos de la gimnasia mental del escolasticismo con teorías de época más moderna (especialmente Locke), ha chocado el esfuerzo de los científicos del siglo pasado (Spencer, Huxley) y la ola del indus-

trialismo, exigiendo una preparación específica, de contenido, adaptable directamente a las necesidades de la vida moderna, preparación a la cual, por otra parte, atribuyen también (v. gr., Spencer) un valor, considerándola como la disciplina intelectual más adecuada a la vocación de cada uno.

El resultado se manifiesta en dos corrientes: las Universidades y escuelas más apegadas a la tradición, que prefieren la cultura general de tipo humanista, defienden sus enseñanzas clásicas como el mejor ejercicio mental, al estilo de la Edad Media, para afinar la inteligencia, hasta para alumnos que hayan de dedicarse a estudios de ciencias, además de insistir en su valor propio como productos de una cultura pasada (1).

Los centros docentes modernos dan principalmente enseñanzas científicas buscando la utilidad específica de su contenido. Han renunciado al valor humanista; pero no siempre ni enteramente al principio instrumental, porque el inglés no aspira a que las escuelas den toda la formación que requieren las profesiones, sino una aptitud, bien que aptitud especial para entrar en ellas; por donde no importa poseer todos los conocimientos necesarios, sino sólo aquellos esenciales por los cuales la aptitud se cultiva. La riqueza creciente de la ciencia moderna impone, por otra parte, esa solución, ante la imposibilidad de una instrucción enciclopédica.

Las exigencias de la guerra y de la fiera competencia comercial de los años que la precedieron, han sido nuevo acicate para apartarse del disciplinarismo. Corría prisa que cada ciudadano tomara su puesto en la defensa de la raza y se miraba con envidia la eficacia de las escuelas alemanas, de donde cada alumno sale provisto precisamente de aquellos conocimientos que ha de necesitar en la vida para las funciones que importan al Estado. Se llegaba a de-

clarar la bancarrota de la instrucción instrumental (1) y casi de toda la educación inglesa. A ese extremo se inclinaba la corriente intelectualista continentalista que representó lord Haldane.

A la hora presente, después del éxito de la Inglaterra desprevenida, flaca de conocimientos y escasa en especialistas, pocos podrán sustraerse a una contrarreacción para salvar los métodos en los cuales se formó una raza tan flexible en aptitudes, que ha podido defender su vida sin pagar por la preparación para ello todas las cosas que, en su sentir, hacen la vida digna de vivirse.

Es, sin embargo, seguro que se aprovecharán muchas experiencias de la dura lección. Y todo indica que la solución futura va a ser un neohumanismo, es decir, un humanismo sin exclusivismos clásicos ni filológicos, de amplio horizonte para abarcar todos los productos de la cultura moderna (2), y combinado con una intensa especialización que forme la base de futuras profesiones. La nueva psicología va, quizá, a permitir una selección de estudios que, teniendo un valor propio de contenido, sirvan también de instrumento para el cultivo de las energías espirituales en su máxima amplitud y claridad. Esa solución será muy del gusto del pueblo inglés, enamorado de la educación liberal que se destina al hombre como hombre, no al hombre como funcionario, y que no pone sobre cada individuo una huella ostensible de esclavitud a un oficio (3).

Desde el siglo xvii, una corriente no interrumpida quiere imponer en Inglaterra a

(1) En una información hecha en 1912 bajo los auspicios del Consejo de Condado de Londres, las conclusiones fueron contrarias al «formal training» y a la posibilidad, que le sirve de base, de transferir a otra materia diferente el poder mental adquirido en el estudio de una materia dada.

(2) Aunque procedentes de distinta raíz ideal coadyugarán en esa misma dirección las corrientes modernas herbartianas, que han hecho sentir su influjo en las escuelas inglesas.

(3) Las costumbres inglesas revelan claramente esa repugnancia al especialismo estrecho. Mientras que rara vez se oye hablar de ciencia en la mesa de un científico, es corriente encontrar a las muchachas leyendo, sin solemnidad, en el banco de un jardín, obras fundamentales que en otros países se consideran reservadas a unos pocos iniciados.

(1) Arnold, el gran reformador de Rugby, señaló con gran énfasis el valor histórico, político, y filosófico de los estudios clásicos; pero al mismo tiempo incorporó las ciencias naturales, las matemáticas y las lenguas modernas al plan de estudios de las escuelas secundarias.

la enseñanza estas dos condiciones: debe basarse en la experiencia y comenzar con el ejercicio de los sentidos, dando a la percepción de los objetos más importancia que al recuerdo de los nombres, y ha de tener como acicate primordial el interés del educando hacia las cosas que estudia.

La primera de esas exigencias, que arranca filosóficamente de Bacon y es luego formulada por los tratadistas de educación (Hoole, Locke), no puede decirse que esté plenamente incorporada a los métodos de la enseñanza inglesa, ni tampoco, por otra parte, a los de las escuelas del continente. Ha tenido en contra dos factores principales: la tradición clasicista y librecista del humanismo decadente y la exigencia moderna de respetar en los planes de estudios la mayor cantidad posible de materia, con lo cual ha parecido incompatible la lentitud de un método en que el niño, actuando como descubridor, avanza a fuerza de tanteos y errores. El método directo ha buscado naturalmente refugio en las ciencias físicoquímicas y naturales; en cierto grado también en las matemáticas, en la enseñanza de lenguas vivas y hasta en las lenguas clásicas, donde se hacen ensayos dignos de estima; pero apenas ha merecido atención, v. gr., en materias de historia, literatura y geografía.

La exigencia del interés que acentuaban ya muy enérgicamente Locke y Milton, y que coloca Spencer en el primer plano para calificar un plan de estudios, encaja plenamente en aquel fondo de espontaneidad sobre el cual la raza inglesa quiere construir toda la educación (1).

Pero esa exigencia es más fácil de formular que de satisfacer. No basta encarecer la importancia del interés; lo difícil es saber despertarlo; porque esto no depende solamente de la materia misma, sino, en alto grado, de la persona del educador. Sadler dice, con gran penetración, que el interés es una especie de contagio, adquirido principalmente de hombres que unen a su ciencia y a la profundidad de su pen-

samiento cualidades de atractiva sugestión y, al mismo tiempo, de austeridad.

Hay, por otra parte, un cierto peligro en confundir la curiosidad hacia el conocimiento, de la cual proviene el placer en el estudio, con aquella otra aberración, en que a veces se ha caído, de querer enseñar jugando. Una cosa es el valor educativo propio de todo juego, y otra, bien distinta, meter en él de contrabando enseñanzas que le son extrañas, como si fueran medicinas que pudieran darse a los niños encerradas en bombones.

La enseñanza no puede ser diversión ni entretenimiento. Como reacción contra ese error se acentúa hoy en Inglaterra el valor del esfuerzo, y hasta del dolor, que cuesta adquirir el conocimiento, para la fecundidad de las verdades adquiridas. Hay una protesta contra el enseñar demasiado fácil y agradable, contra el sentimentalismo del Kindergarten. Pero, al mismo tiempo, otra corriente, en modo alguno contraria a aquélla, tiende a dar un sentido más estético a la escuela, introduciendo más música, más arte y más ritmo del espíritu, a la manera de la antigua educación griega.

En época reciente, un movimiento, que tiene también raíces en el siglo xvii (Petty, Milton, Locke, Bellers), acentúa la conveniencia de aprovechar para la educación el intenso deseo de actividad y potencia creadora en los niños. Inclined esa tendencia hacia un lado práctico y aplicado, como preparación para la vida (v. gr., en Spencer), se ha combinado frecuentemente con las exigencias del industrialismo moderno. La consecuencia más visible han sido los talleres de trabajo manual y las enseñanzas de arte en las escuelas. Pero no faltan ensayos para llevar más hondo ese ideal de la enseñanza por la acción, que combina de modo admirable aquellas dos fundamentales exigencias: la experiencia directa y el interés máximo. El nervio de la educación inglesa, en la teoría y en la práctica, es, después de todo, acción más bien que cultura.

(1) Bernard Shaw llega a decir que las escuelas futuras serán como los teatros: cada niño se marchará cuando se aburra.

§ 7.

Con el culto del vigor y la atmósfera de libertad, la escuela inglesa está hecha para los aventajados. Avanzan y sobresalen inmediatamente, a favor del abstencionismo de los educadores. Imponen su paso porque, como dan tono y renombre a la escuela, los maestros se dedican especialmente a ellos. Detrás quedan, ni atendidos ni despreciados, los niños de inferior talento o constancia. Se los mira con afecto, como futuros ciudadanos que van a sostener la nación en funciones modestas, o como hijos de familias ricas que aportarán su valiosa contribución a la economía y al ornato nacionales: pero la escuela no quiere dejar que ellos marquen el ritmo.

Mientras que en Escocia, históricamente, la cultura superior se ha sacrificado a la prosperidad intelectual de la mayoría, en Inglaterra los intereses de la comunidad en materias de educación han estado subordinados a las exigencias de una minoría.

En el fondo de esa concepción hay también una herencia del humanismo, que se prolonga en los pensadores del siglo XVIII y alcanza en sus consecuencias prácticas hasta la época moderna. La cultura se considera, como en la Grecia clásica, patrimonio de las gentes superiores, capaces de ocio, emancipadas del trabajo interesado, enamoradas de la contemplación. La educación, en sentir de Locke, es necesaria para los que hayan de ocupar posiciones preeminentes, porque para las clases inferiores, el oficio y la religión llenan todo su tiempo disponible.

Los avances del utilitarismo estatista de los últimos años no podían sino confirmar ese criterio seleccionador, porque desde el punto de vista de las funciones públicas, lo que interesa es entresacar y formar a los individuos más aptos para desempeñarlas. Existe también cierto miedo al riesgo social de una falsificación de los indotados que, con una cultura sobrepuesta, pueden introducir su ineptitud en las más delicadas funciones. El proletariado académico es otro grave peligro. Por último, la economía de fuerzas exige que

la nación no consuma las suyas en la empresa estéril de levantar en una proporción insignificante el nivel de los incapaces.

El sentido de igualdad no pide la nivelación, por otra parte imposible, o tan sólo aparente, de los ciudadanos, sino más bien que se eche sobre cada uno el peso que pueda soportar. El maestro no debe ofrecer a todos raciones iguales; su primer deber es enterarse de la capacidad, ciertamente multiforme y de compleja apreciación, de cada niño, y también, para ello, colocarlo en condiciones de una plena y libre espontaneidad. Una y otra vez hallamos el cultivo de la sinceridad como piedra angular de la educación inglesa.

Las conclusiones de la psicología moderna parece también confirmar que no es posible desarrollar las capacidades de un niño más allá de cierto coeficiente dado para cada una, por donde la misión del educador consiste, ante todo, en clasificar según las aptitudes y lanzar a cada niño por el camino que las suyas marquen.

En éste, como en tantos otros puntos, Alemania representa la concepción antitética: el esfuerzo por levantar la cultura de los indotados, de la gran masa de gentes de modesto vigor intelectual.

§ 8.

Esos dos métodos acompañan a dos conceptos distintos de la educación. Para Inglaterra es fundamentalmente la producción del más alto tipo humano, cuyo ideal se deriva de la naturaleza misma del hombre y de toda la corriente histórica en que ella se acusa y moldea. Poco importan las cosas que al hombre podemos añadir, poco los conocimientos que adquiera, las obras que produzcan; lo esencial es lo que el hombre sea y lo que pueda devenir, es decir, su potencialidad. Los gérmenes primarios que trae con el nacimiento se desarrollan en virtud de una serie de condiciones que constituyen el ambiente, una de las cuales, aunque no la más importante, es la instrucción, la cual, a su vez, se recibe durante toda la vida y en todas partes,

pero de un modo específico, si bien tampoco principal, en la escuela.

El ideal inglés tiende cada vez más a una síntesis de disciplina intelectual, educación moral, fermentos artísticos, cuidados del cuerpo e influjo total para la formación del carácter; síntesis también de psicología moderna y tradición histórica, de formación desinteresada para el goce contemplativo, y preparación para las funciones económicas de la vida; síntesis de influjos filosóficos y de reverencia religiosa, de renovación racional y de sedimento de hábitos. En el aspecto nacional y político, mucho más que difundir una cierta porción de conocimientos geográficos, matemáticos o históricos, les interesa que la masa del pueblo adquiera capacidad y firmeza en el juicio, seguridad y templanza en la acción, para los problemas de la vida social encomendados a una democracia.

En Alemania, la educación es, ante todo, la participación en la cultura, es la toma de posesión de los territorios espirituales conquistados por un pueblo, en los cuales sirve el maestro de guía al alumno. Se dice que se posee mayor o menor cultura según lo que cada uno se adentra en esa tierra de promisión; se puede medir la cantidad, porque se trata de una masa de conocimientos y nociones, recogidos en libros, laboratorios y talleres. Las puertas de ese reino están abiertas en Alemania a un buen número de ciudadanos (aún no a todos, por restricciones económicas), y el Estado procura que avancen tanto como sea posible.

Se corresponde con esa doble concepción el distinto carácter de los centros docentes en aquellos países. Las escuelas y las Universidades inglesas son hogares de vida intelectual y moral, lo mismo que de goces, amistades, relaciones sociales, hábitos, modas, tradiciones y afectos, de modo que nadie tiene sino una escuela y una Universidad que son las suyas, en una acepción de paternidad y por lazos que duran toda la vida y hasta se transmiten de generación en generación, porque los padres quieren que en los bancos donde ellos se sentaron se sienten también sus hijos.

Los centros docentes alemanes, por el

contrario, tienen un carácter más impersonal y anónimo; se busca en ellos la mejor enseñanza y, por consiguiente, los alumnos se matriculan cada año allí donde se halle el profesor que les interesa, y emigran luego a otra Universidad o escuela en busca de otro hombre eminente.

El punto de vista alemán ha perdido mucho prestigio recientemente, incluso en la misma Alemania. El aumento incesante de las materias de estudio y del caudal de conocimientos humanos, la contraposición de intereses científicos y exigencias de aplicación, la preferencia dada al carácter sobre los conocimientos, han roto el marco arbitrario de una cultura que se pretendía encerrar en programas de escuelas.

La doctrina inglesa se ha afirmado, pues, en ese sentido. Pero, por otra parte, Inglaterra ha comprobado en estos últimos años que, si es sólida su posición colocando la formación general humana y el desarrollo de la personalidad como fines primarios de la acción educadora, no lo es tanto aquella marcada preferencia de los más aptos, con descuido de la gran mayoría. Ha podido ver cuánto partido ha sacado Alemania de la acertada explotación de la mediocridad. Cualquiera que sea la teoría de los genios y de los superhombres, Inglaterra sabe bien el papel que para producirlos representa el medio ambiente. La masa de cultura, que es cosa muerta en el cerebro del indotado, se convierte en fecunda para sus prójimos, tanto por lo que de ella participan, como por las exigencias que el nivel medio que provoca les impone.

Por eso, recientemente, han ensanchado los maestros ingleses la esfera de su interés, y se desbordan las instituciones de los privilegiados para llevar su influjo a los que quedaron rezagados,

Con todo, por lo que se refiere al engranaje de las escuelas entre sí y con las Universidades, sigue siendo base del avance la selección de los más capaces, mediante el sistema de las becas, y esa organización imprime su carácter, en más de un aspecto desfavorable, a muchos centros docentes. La lucha por las becas y por los primeros lugares pone, a veces, en los estudios un

matiz interesado, ajeno al atractivo de los conocimientos mismos y a la sana curiosidad, y en dētrimento, por tanto, del espíritu humanista liberal.

Ruskin protestaba de que la educación se use como medio ofrecido a las gentes para salir de su clase social y elevarse a una superior; quería que fuera más bien un modo de hacer a los hombres buenos y capaces, cualquiera que sea la posición que ocupen. Psicólogos y educadores han descargado luego sus censuras contra las oposiciones y los exámenes para obtener becas. El sistema está, pues, en crisis y pide un cambio. Pero no es, por otra parte, posible que Inglaterra abandone las ventajas de una selección sana y objetiva, sobre todo si se tiene en cuenta que, como queda indicado, van hacia ese lado también las corrientes pedagógicas y aun, añadiremos, las políticas.

En los pueblos continentales, cada niño ingresa desde el principio en la escuela que corresponde a su clase social y no puede fácilmente salir de ella. La aspiración a la escuela primaria única y a escuelas secundarias y superiores generales y gratuitas está aún lejos de ser satisfecha. De aquí que el sistema inglés de selección, que permite al niño más pobre pasar a las escuelas aristocráticas, es todavía, a pesar de las reservas que hemos hecho, el más democrático y justo de Europa.

(Concluirá.)

EL SEMINARIO DE MAESTROS ALEMÁN

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector agregado al Museo Pedagógico Nacional.

Por la autonomía que en materias de instrucción pública disfrutan—como en todos los países federados o confederados—los Estados que constituyen el Imperio alemán, la preparación de los maestros en Alemania varía bastante de unos Estados a otros. Como la descripción detallada de todos los sistemas nos llevaría mucho espacio, y en el fondo de todos ellos hay muchos puntos de contacto, nos limitaremos aquí a estudiar el seminario de maes-

tros, según el tipo de Prusia—que representa, en materias de enseñanza, la media de Alemania—y a indicar después las principales divergencias de él que ofrecen los Estados más importantes.

La formación de los maestros en Prusia—y en general en toda Alemania—consta de dos partes muy definidas: la educación preparatoria y la educación profesional. La primera se da en establecimientos destinados a ese objeto, que se llaman «instituciones preparatorias», y las segundas, en los llamados «seminarios de maestros». Hay que advertir, sin embargo, que la corriente normalista en Prusia tiende a unificar ambos géneros de educación y de instituciones en una sola, al modo como ocurre en Sajonia, según se verá después.

A. LAS INSTITUCIONES PREPARATORIAS.

La educación en las «instituciones preparatorias» (*Präparandenanstalten*), para la formación de los maestros comienza a los 14 ó 15 años, a la salida de la escuela primaria, que en Alemania ocurre generalmente a esas edades.

Los aspirantes sufren un examen de ingreso, que consta de dos partes: oral y escrita, y que versa sobre todas las materias que se enseñan en las escuelas primarias. Los exámenes se verifican generalmente al comienzo del año escolar, y el número de alumnos admitidos no puede pasar de 30 en cada institución preparatoria, número que corresponde a cada curso; el número total de alumnos de una institución—siendo éstas de tres cursos—no debe, pues, pasar de 90.

Ingresados los alumnos, pagan por la enseñanza una matrícula anual de 36 marcos. A los alumnos necesitados se les puede eximir del pago de esta matrícula, y aun concederles becas de 25 marcos mensuales, como máximo.

El régimen de vida en las instituciones preparatorias oficiales, es el externado. Los alumnos forasteros viven, generalmente, en pensión en casas particulares, autorizadas por las instituciones preparatorias, y son siempre inspeccionados por los profesores de éstas. Muy pocas instituciones,

siempre de carácter privado, tienen internado; en tal caso, los gastos de pensión suelen oscilar entre 400 y 600 marcos anuales.

La enseñanza en estas instituciones comprende tres cursos, de un año cada uno, y se rige por los *Planes* de 1901.

Según ellos, el plan de enseñanza de las instituciones preparatorias y el de los seminarios, forman un todo orgánico. Las instituciones preparatorias deben proseguir, sobre la base de la instrucción comunicada en la escuela primaria, la educación general de los alumnos. Así, el plan de enseñanza de aquéllas se construye, en general, sobre el de las escuelas primarias.

Puesto que los alumnos que ingresan en las instituciones preparatorias han recibido su educación anterior en diferentes clases de escuelas, el objeto inmediato de la clase inferior de aquéllas es crear en los alumnos una capacidad homogénea de educación y de acción, y preparar una base segura para la instrucción ulterior. Con este fin, es necesario, en varias materias de enseñanza (por ejemplo, en cálculo, geometría, escritura, etc.), hacer del grado superior de la escuela primaria el punto de partida y objeto de un estudio fundamental.

Las materias de enseñanza en las instituciones preparatorias son: religión, alemán, francés o inglés, historia, matemáticas, ciencias físico-naturales, geografía, escritura, dibujo y gimnasia.

PRUSIA

PLAN DE ESTUDIOS EN LAS INSTITUCIONES PREPARATORIAS

	Horas por semana.		
	AÑOS		
	I	II	III
Religión.....	4	4	3
Lengua materna.....	5	5	5
Lenguas extranjeras.....	3	3	3
Historia.....	2	2	2
Matemáticas.....	5	5	5
Ciencias físico-naturales...	2	4	4
Geografía.....	2	2	2
Dibujo.....	2	2	3
Gimnasia.....	3	3	3
Música.....	3	4	5
	31	34	35

Como ejemplo de la extensión que se da a la enseñanza en las instituciones preparatorias, puede servir la que asigna el plan vigente de 1901 a la lengua materna y a las matemáticas:

LENGUA ALEMANA

Primer curso (cinco horas por semana).

Lectura en prosa y en verso: narraciones (fábulas, cuentos, leyendas, etc.), poesías líricas fáciles.

Gramática: la oración simple; sustantivo, adjetivo y pronombre.

Trabajos en casa sobre temas fáciles de las materias tratadas; además, en las clases, trabajos escritos libres sobre lo estudiado, visto, etc.; así como ejercicios de ortografía, unidos a la reproducción de las reglas de ella. Esto, semanalmente alternado.

Segundo curso (cinco horas por semana).

Baladas, romanzas, lírica (poetas populares de carácter profano y religioso); trozos en prosa (historia, geografía, historia cultural).

Gramática: la oración compuesta, el verbo, la conjunción, la preposición, el adverbio.

Trabajos escritos en casa y en clase, como en el primer curso, cada dos semanas.

Tercer curso (cinco horas por semana).

Baladas y romanzas más difíciles, idilios. Lírica (especialmente de carácter patriótico). *La Campana*, de Schiller. Drama: *Guillermo Tell*. Trozos en prosa (historia, caracteres, paisaje).

Gramática: formación de las palabras. Consolidación de los conocimientos sobre analogía y sintaxis

Trabajos en casa sobre las materias tratadas, cada tres semanas. Dos trabajos en clase.

Recapitulación general.

MATEMÁTICAS

A. CÁLCULO

Primer curso (tres horas semanales).

Operaciones fundamentales con números enteros, decimales y quebrados ordinarios. Términos medios. Tantos por cientos: aumento y disminución, suplementos (impuestos, aduanas), aligaciones, amalgamas.

Segundo curso (tres horas semanales).

Continuación del cálculo porcentual (cálculo de interés, ganancia y pérdida, descuento), regla de compañía y de mezclas. Cálculo relativo a los seguros, en particular la legislación

protectora de los trabajadores; cálculo sobre valores (acciones, cambio).

Tercer curso (tres horas semanales).

Introducción a la teneduría de libros; operaciones fundamentales con magnitudes enteras y quebradas. Proporciones. Ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Recapitulación general.

B. GEOMETRÍA.

Primer curso (dos horas).

Teoría de las líneas, ángulos y triángulos.

Segundo curso (dos horas).

Teoría del paralelogramo, trapecio, polígono regular y del círculo.

Tercer curso (dos horas).

Figuras planas, rectas. Cálculo de las figuras rectas, con inclusión de los polígonos regulares. Cálculo del círculo.

Recapitulación general (1).

Al final de los tres años de estudio, los alumnos sufren un examen, aprobado el cual, reciben un certificado que les capacita para ingresar, sin nuevo examen, en el seminario.

Con respecto a su administración, las instituciones preparatorias son de tres clases: del Estado, municipales y privadas. Las del Estado aumentan cada vez más, mientras que las dos últimas disminuyen.

PRUSIA

INSTITUCIONES PREPARATORIAS. 1914

1. Unidas a seminarios...	124
2. Independientes.	
a) Del Estado...	70
b) Municipales	12

206

En Baviera, los candidatos a maestros deben ingresar en la misma escuela preparatoria aneja al seminario en que piensan hacer sus estudios. Para el ingreso, los alumnos deben hallarse entre los 14 y 17 años de edad, y aprobar un examen sobre las materias del último año de escuela primaria. Los alumnos necesitados reciben becas de estudio. El plan de enseñanza comprende tres años; los exámenes están

suprimidos. Las calificaciones de los alumnos se hacen en vista de su trabajo durante el curso. No hay tampoco, como en Prusia, un examen final de reválida; éste se halla sustituido por el examen de ingreso para los seminarios. En cada escuela preparatoria hay un director y dos profesores, aquél nombrado por el rey; éstos, por el ministro. Los sueldos de los profesores varían de 1.860 a 2.940 marcos anuales.

BAVIERA

PLAN DE ESTUDIO EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS

MATERIAS OBLIGATORIAS	Horas por semana.		
	AÑOS		
	I	II	III
Religión	3	3	3
Lengua	6	6	6
Historia	2	2	2
Matemáticas	4	4	4
Ciencias físicas-naturales	2	2	2
Geografía	2	2	2
Dibujo	3	3	3
Gimnasia	3	3	3
Música	5	5	5
MATERIAS ELECTIVAS	30	30	30
Francés	3	3	3
Taquigrafía	1	1	1

A diferencia de Prusia y de Baviera, la educación preliminar de Sajonia y Württemberg no se da aparte en instituciones especiales, sino que está comprendida en la general de los seminarios, formando unidad con ella.

En Sajonia, la educación de los seminarios comprende siete años, y en Württemberg, seis. En los primeros se ingresa a los 13 años, y, en los segundos, a los 14. Sólo muy en términos generales podrían compararse los tres primeros años de estos seminarios con los de las instituciones preparatorias prusianas y bávaras, porque, como se ha dicho, ni en el plan de estudios, ni en los establecimientos educativos, hay la menor diferencia en ellos. Por consiguiente, dejaremos su estudio para cuando hablemos de los seminarios de maestros.

(1) *Allgemeine Verfügung über Lehrpläne für Präparandenanstalten*, en *Die preussische Volksschule*, de E. von Bremen, Stuttgart, 1905.

B. EL SEMINARIO DE MAESTROS.

Una vez terminada en Prusia, con el examen final de reválida, la educación en las instituciones preparatorias, los alumnos pasan a continuar su formación en los seminarios.

Los seminarios en Prusia son, en su casi totalidad, del Estado, y dependen directamente de los Consejos escolares provinciales. Una de las características de la organización escolar prusiana es que ninguno de los seminarios se halla en ciudades grandes, sino en poblaciones pequeñas. Originariamente se encontraban en aquéllas; pero a raíz de la revolución de 1848, el movimiento reaccionario que la siguió vió un peligro en que los maestros se educaran en los grandes centros urbanos—por las múltiples influencias que éstos ejercían sobre ellos—, y trasladó todos los seminarios a poblaciones de pequeño vecindario, donde todavía siguen hoy. Esta supervivencia reaccionaria ha sido muy censurada por pedagogos de todas direcciones, pues con ello se priva a los futuros maestros de todas las sugerencias espirituales y de todos los medios culturales que las ciudades contienen. El caso es tanto más lamentable cuanto que, siendo la mayoría de los maestros de origen rural, van directamente desde el campo a las escuelas de aldea—donde son colocados primeramente—, sin haber pasado antes por ninguna ciudad.

Otra de las supervivencias históricas en los seminarios prusianos es el ser la mayoría de ellos internados. También contra este sistema de vida—que es animada por un espíritu militar y ordenancista—se han elevado numerosas objeciones, entre ellas la principal, que no deja la suficiente independencia y libertad a los que, a la salida de ellos, van a ponerse al frente de escuelas con muchas responsabilidades.

La crítica aquí ha tenido más éxito que en lo del traslado de los seminarios a las poblaciones grandes, y todos los creados modernamente van siendo externados, hasta el punto de que en 1872 no había más que internados, y hoy, casi la mitad han

perdido este carácter o han adoptado un tipo mixto de internado hasta el último año, y de externo éste.

Según las disposiciones oficiales, los edificios de los seminarios han de contener:

a) *Salas de clases.*

1. Dos salas de clase, para 30 alumnos cada una.
2. Una sala de clase para 60 alumnos (para clases conjuntas).
3. Un salón de fiestas, con órgano.
4. Una sala de música, con órgano y piano.
5. Seis cuartos pequeños para ejercicios de órgano y piano.
6. Clases para la escuela práctica aneja.
7. Una sala de dibujo.
8. Un laboratorio de física y química.
9. Una sala de gimnasia.

b) *Para fines generales.*

1. Una gran biblioteca.
2. Una sala de visitas.
3. Cuartos para guardar el material de enseñanza y las colecciones de ciencias físico-naturales.

c) *Habitaciones para los alumnos.*

1. Cuartos de trabajo para seis u ocho alumnos, por término medio.
2. Tres dormitorios, cada uno con 25 a 30 camas.
3. Tres cuartos de aseo y limpieza, con baños y duchas.
4. Guardarropas, retretes, enfermería, etcétera.

d) *Comedores, cocinas, despensas, etcétera.*e) *Cuartos para la servidumbre.*f) *Un campo de juego y un jardín, con cultivos de huerta.*

En los seminarios que sólo admiten alumnos externos, se suprimen las habitaciones correspondientes al internado, y, en cambio, se disponen las necesarias para aquel otro género de vida.

La edad para el ingreso en los seminarios es la de 17 años. Si los alumnos proceden—como lo hacen en casi su totali-

dad—de las instituciones preparatorias, no sufren examen de ingreso alguno, si han aprobado el examen final de la reválida. En el caso de alumnos sin educación preparatoria, han de sufrir para el ingreso en los seminarios un examen equivalente al final de las instituciones preparatorias. Pero este caso, como se ha dicho, ocurre raras veces.

Los alumnos son internos o externos, según se ha indicado. La enseñanza es gratuita para todos; pero los alumnos han de pagar su alimentación, generalmente un marco diario. El Estado les da gratuitamente en los seminarios, habitación, luz y calefacción. Una disciplina muy rigurosa y ordenancista determina al minuto la vida de los alumnos en esos establecimientos. Aunque, poco a poco, va desapareciendo el tipo de vida seminarista militarizada, no es raro encontrar todavía al frente de los seminarios militares retirados, como ocurría en 1914 en el de Spandau, el más cercano a Berlín. En general, los seminarios se dividen, confesionalmente, en evangélicos, católicos y judíos; los últimos son siempre privados. La enseñanza religiosa es rigurosamente confesional, pero, naturalmente, de la confesión a que pertenecen los alumnos.

PLAN DE VIDA EN UN SEMINARIO PRUSIANO (1)

5 mañana.....	Levantarse.
5,30-6,15.....	Estudio.
6,20.....	Desayuno.
6,50.....	Oración.
7-9,50.....	Clases.
9,50-10,05.....	Segundo desayuno.
10,10-11.....	Clases.
12,10.....	Comida
1-3.....	Tiempo libre.
3-6.....	Clases o estudios.
3,50-4, 10.....	Merienda.
7,10.....	Cena.
8,15-9,15.....	Estudio.
9,30.....	Acostarse.

Miércoles y sábado por la tarde, excursiones.

La educación de los seminarios puede dividirse en dos partes: general y profesional. Aunque no hay una estricta separa-

(1) Kandel: *Training of elementary school teachers in Germany*. New-York, 1910.

ción entre ambas, el tercer curso está más especialmente dedicado a la última.

Según el reglamento vigente de 1901, el plan de enseñanza de las instituciones preparatorias y el de los seminarios forma un todo orgánico. La misión de los seminarios es llevar a término la educación general de los alumnos y comunicarles la educación profesional exigible para el desempeño de una escuela.

Así, el plan de enseñanza de los seminarios se basa sobre el de las instituciones preparatorias.

El seminario debe suponer en los alumnos que acoge los conocimientos que han de comunicarse según el plan de enseñanza de las instituciones preparatorias. En general, no debe elaborar nuevamente las materias prescritas para esas instituciones, como éstos tampoco deben anticiparse a estudiar las materias propias del seminario.

Plan de estudios en los seminarios de Prusia ¹.

	Horas por semana.		
	AÑOS		
	I	II	III
Pedagogía.....	3	3	3
Metodología.....	—	(4) ²	4
Prácticas de enseñanza.....	—	—	4-6
Religión.....	3	4	3*
Lengua.....	5	5	3*
Francés o inglés.....	2	2	2
Historia.....	2	2	2
Matemáticas.....	5	5	1*
Ciencias físico-naturales.....	4	4	1*
Geografía.....	3	2	1*
Dibujo.....	2	2	1
Gimnasia.....	3	3	3*
	4	4	4
Música.....	1	1	1
Agricultura.....	1	1	—
TOTALES.....	38	38	33-35

De las materias de enseñanza que caen dentro de la educación general, aquellas a

(1) Forma unidad con el plan de las instituciones preparatorias. (Plan y Reglamento de 1901).

(2) Comprendidas en las horas de las diversas materias.

* De ellas, una para metodología.

que se da más importancia, son, según el plan de estudios, la lengua materna, las matemáticas, la música y la religión (evangélica y católica); siguen a éstas, en orden al interés, las ciencias físico-naturales y la gramática, y en un plano posterior se hallan la historia, las lenguas extranjeras, la geografía y el dibujo.

En cuanto a las materias de orden pedagógico, está dispuesto que en el primer año se enseñe la psicología, la lógica y la didáctica general; en el segundo, la pedagogía e historia de la pedagogía, y en el tercero, la ampliación de ésta con la organización escolar (instituciones, higiene, administración y legislación escolares).

Finalmente, la práctica profesional se da en el segundo año, en las clases de metodología, mediante las lecciones modelos dadas por los diversos profesores en sus clases, y en el tercer año, en la escuela aneja al seminario, a razón de cuatro a seis horas semanales, con preparación, examen y crítica de las lecciones que se dan en ella.

En el segundo curso termina la instrucción en matemáticas, ciencias físico-naturales y geografía; el tercer curso se dedica a indicaciones metodológicas; en estas materias, los alumnos que al final del segundo curso no están bien en matemáticas, no pueden pasar al tercero, sino que deben continuar en aquél. Los que al final del segundo curso no han alcanzado buena nota en ciencias físico-naturales o en geografía, deben examinarse detenidamente de ellas en el examen final. De otro modo, los alumnos que han alcanzado buena nota en las tres materias mencionadas, sólo se han de examinar de su metodología en el examen último. Así se deja a los alumnos, en el tercer curso, más tiempo para su educación profesional y para trabajos libres.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

ABRIL

El niño francés en la familia y en la escuela, por Cloudeley Brereton.—En general, falta el niño en la novela francesa e inglesa. A pesar de Rousseau, que revela el niño a la Europa, éste es en Francia un descubrimiento de fecha muy reciente. Es probable que sea Víctor Hugo quien más haya contribuido a señalar a los franceses la existencia del niño. Y si es corto el número de los escritores que hayan escrito sobre el niño, más corto es todavía el número de los que han escrito para él. Falta, en Francia singularmente, libros del tipo de los ingleses de Molesworth o Kipling, y aparte de algunas poesías para la infancia, no hay nada, por decirlo así, en la vena no didáctica de Stevenson. En Francia no hay la habitación del niño (*nursery*) que disfruta el inglés. Vive el niño francés muy apegado a la madre, casi sin amigos, con frecuencia sin hermanos, y en pleno ambiente familiar, que suprime en él la actitud desenvuelta que Ruskin ha descrito tan admirablemente en el niño inglés. El «pequeño francés», desde su primera infancia, es arrojado en la sociedad de las «personas mayores» y participa de su conversación y de su vida. Esta es una de las razones de su precocidad. Es ésta una prueba sorprendente de que el medio social es en la educación un factor mucho más importante que la escuela. Después de todo, los educadores, desde los romanos hasta los contemporáneos, han comprobado que en el desenvolvimiento de un niño, los siete primeros años son el factor decisivo. El contacto continuo con personas de más edad explica, al menos en parte, la ausencia de sencillez y de espontaneidad del niño francés. La atmósfera de razón y de *buen sentido* en que vive, parece oxidar prematuramente su imaginación con una especie de sedimento lógico. Contrastan con la ingenuidad del niño de los países del Norte. La diferencia consi-

derable que separa estos dos tipos fundamentales de la civilización latina y de la septentrional, no puede encontrar mejor ilustración que la diferencia que existe entre un cuento de hadas francés y una historia de Hans Andersen. Es la misma diferencia que entre la naturaleza y el arte. En el fondo, obedece a la diferencia esencial que separa la civilización francesa de la inglesa. A saber, que aquélla es eminentemente ciudadana y sociable, mientras que la inglesa es rural e individualista. Claro está que no puede llegarse a creer que la educación inglesa esté desprovista de todo elemento sociable y la educación francesa lo esté de todo elemento individualista. Es un asunto de matiz. En la educación francesa, la idea dominante es la de que el niño no es un individuo independiente, sino que es, en primer lugar, miembro de una gran comunidad que se llama Francia, y miembro también de la unidad comunal que se llama familia, unida con lazos y obligaciones mucho más estrechos que los de la familia inglesa. Esto parecería paradójico a los ingleses que conocen o creen conocer a París, imaginándolo como los barrios franceses y bohemios de Leicester Square o Soho, de Londres. La misma elección de la carrera, no es tan libre para el joven francés como para el joven inglés. Es un asunto en el que la decisión corresponde todavía, en la mayor parte de los casos, a los padres y a las madres. He aquí un resumen de los que pueden considerarse como los objetos esenciales de la escuela francesa: 1.º Se enseña al niño a expresarse claramente, con respeto por su lengua materna. Se cultiva igualmente el acento, la entonación y la expresión. Los franceses saben que la palabra hablada puede por sí sola, mediante su ritmo y su belleza, evocar adecuadamente las emociones, los sentimientos y los pensamientos contenidos en la palabra escrita. 2.º Se enseña a los niños a admirar los poemas y las narraciones, a título de obras de arte, y a considerarlas en su conjunto. Los ingleses son demasiado llevados a aferrarse a un detalle, lo mismo si se trata de poesía que de música, o de pintura, y a alabar o a censurar

la consecuencia. Para el gusto francés, ningún detalle parece bello si no armoniza con el conjunto. 3.º Se enseña a los niños franceses a amar su lengua y su literatura y a ver en ellas las formas más perfectas y la expresión más alta de su ideal nacional. 4.º Se siente así orgulloso de su patria, pero queriendo también que la patria se sienta orgullosa de ellos. 5.º Lo que hay de más precioso en la educación francesa, es ese sentimiento del conjunto en el cual la parte no se funde ni se pierde. Es, verdaderamente, la paradoja que el Cristianismo trata siempre de resolver: la unidad de la comunidad espiritual y el valor infinito del alma individual. Los ingleses suelen llevar al extremo su educación analítica, tendiendo a poner demasiado de relieve los hechos menudos aislados, a riesgo de excluir la consideración del conjunto. Los ídolos del día son la erudición minuciosa y la filología. Se desconoce, con demasiada frecuencia, el arte difícil de interpretar a los clásicos, tanto antiguos como modernos, y adaptarlos a las necesidades del siglo. Sin embargo, la mejor crítica literaria ¿no es la crítica de la vida? Hablar claro, pensar claro, amar lo bello, respetar la lengua y el espíritu de Francia, tener el sentido de la proporción, de lo que, en la infinita variedad de las cosas, constituye su unidad, cultivar la lógica, que viene a atemperar la emoción y la estética, dilatarse en una religión humana que pasa los límites de todo credo particular, todo esto es lo que quiere la educación francesa y esta es la atmósfera de que quiere rodear al niño desde los primeros días de la escuela. No deja de tener esta educación sus lagunas. Baste notar su carácter excesivamente literario; la indiferencia que profesa a veces por los hechos; por consiguiente, la falta de precisión; su gusto exagerado por la tradición, de lo que resulta, no ya una hostilidad hacia las ideas nuevas, pero sí hacia las formas nuevas que quisieran expresarlas.

René Leblanc y la enseñanza experimental, manual, agrícola y doméstica, por F. Tadry.—Desde hace 30 años, en las escuelas primarias de todos los grados, en los medios en que la educación prácti-

ca de la juventud es el objeto de las mayores preocupaciones, en la Liga de la Enseñanza principalmente, se ha pronunciado con frecuencia el nombre de René Leblanc cuando se ha tratado de proyectos, ensayos u organizaciones referentes a la enseñanza experimental simplificada o de la vulgarización científica por medio de las conferencias populares.—René Leblanc ha muerto, en París, en Noviembre de 1917, después de realizar una obra muy variada en la apariencia, pero de una robusta unidad interna, puesto que consiste sólo en la aplicación a todas las ramas de la enseñanza que se refieren a las ciencias físicas o naturales los métodos concretos de la observación y del análisis, los que proporcionan conocimientos sólidos por las «cosas vistas» y explicadas. La importancia de la obra de Leblanc será mejor apreciada cuando el trascurso de los años le proporcione *perspectivas* y se avance, lo mismo en la escuela que después de la escuela, en el sentido de una instrucción educativa de tendencia práctica y profesional. La etapa anterior a la guerra planteó este grave problema: el *aprendizaje*. La guerra ha visto nacer el proyecto de obligación de una educación post-escolar de los adolescentes. Será preciso que la paz vea realizaciones sensatas, organizadas, dirigidas y vigiladas. Ese día no podrá prescindirse de los resultados *definitivos* conseguidos por René Leblanc.

Documentos relativos a la reforma del certificado de estudios primarios elementales.

Narraciones de la guerra: un torpedeamiento.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia.

Bibliografía.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

TRIBUNALES PARA NIÑOS

por la profesora D.^a Alicia Pestana.

Porfiando en su laudable empeño, el senador Sr. Montero Villegas acaba de presentar un proyecto de ley sobre bases para establecer tribunales para niños. Aprobado en el Senado, el proyecto pasó al Congreso, y está siendo estudiado por la Comisión permanente de Gracia y Justicia.

Es muy para desear que llegue, en fin, a ser un hecho reforma tan esencial. Y puesto que a ella viene España con tantos años de retraso — por lo menos deben contarse todos los que van pasados del siglo actual —, es de suponer que los iniciadores aprovecharán cuidadosamente los frutos de la larga experiencia, recogidos en otros países.

Por lo que atañe al tratamiento de la delincuencia infantil, problema complicadísimo, que atraviesa en la actualidad un fecundo período de transformación, hay que volver los ojos a Norte América. Allí es donde mejor se puede apreciar un trabajo ya en cierta manera sistematizado, esfuerzo constante por lograr un verdadero *sistema* oficial de terapéutica, aplicado con escrúpulo científico a la delincuencia infantil. En España, donde la iniciativa privada es tan pobre — ¡y qué poco apoyada también por los Poderes públicos cuando llega a manifestarse! — importa siempre mucho tener en cuenta lo que han hecho otros Estados para la resolución de importantes problemas sociales.

La República norteamericana ofrécenos un largo campo de estudio, desde que en Julio de 1899 se estableció en Chicago el primer tribunal especial para los niños. Hoy, en todos los grandes centros de población norteamericanos, funcionan estos tribunales, con sus indispensables dependencias, las delegaciones de investigación y de vigilancia (*Probation offices*).

Un dato general digno de ser notado es que hasta hoy estos tribunales han resultado mucho más eficaces en sus relaciones

con los niños que en sus relaciones con los adultos responsables.

En vista de este hecho, las leyes van siendo constantemente modificadas, esclarecidas, pormenorizadas. La tendencia actual va toda encaminada a que el tribunal se ocupe más de la familia causante que del niño, considerado simple factor de un problema mucho más complicado de lo que a primera vista puede parecer.

Con arreglo a estos principios, van extendiéndose considerablemente las funciones del tribunal especial, tocándole intervenir en toda violación de las leyes que favorecen a los niños, como las del trabajo infantil, las de asistencia a la escuela, etc.

Aspirando siempre a formar un cuerpo de doctrina consistente, los especialistas americanos, como Flexner, Baldwin, Lindsey, no cesan de recomendar procedimientos uniformes en el método. Ciertos principios encuéntrase ya condicionados por fórmulas fijas, por ejemplo, en lo que se refiere a la investigación de los casos, a la marcha de los asuntos en el tribunal, a la detención de los niños, a los métodos corrientes de vigilancia, a las relaciones del tribunal con los factores sociales que favorecen la eficacia de la obra.

Desde luego, el procedimiento se ha ido distanciando del viejo formulismo criminal. Todo depende del punto de vista inicial. Hoy día, en los Estados Unidos, la generalidad de los jueces entiende que el procedimiento relativo al delito del niño es un procedimiento puramente civil, en el que interesan principalmente al tribunal las *condiciones responsables* de que el mismo niño haya tenido que ver con la justicia. Pero aun existe allí una minoría en cuya teoría y procedimiento se atiende ante todo al delito, *considerando al niño como delincuente*.

Esta distinción en el punto de vista es fundamental. Por ella cambia radicalmente la actitud del Tribunal hacia el niño.

Según la ley penal, toda intervención se encamina a probar la comisión de cierto delito, con vista al castigo del delincuente. Prevalece la noción de la vindicta social. La acción de los factores sociales, o no

cuenta para nada, o sólo se toma en consideración muy limitada en algunos casos especiales.

Por el contrario, el procedimiento civil pone la mayor atención, no en el acto cometido por el niño, sino en los hechos y circunstancias sociales, que fueron las causas inductoras de que el niño haya sido llevado ante el tribunal. El delito, en sí mismo, sólo se considera como uno de los varios factores que rodean al niño. El objeto que se persigue no es el castigo, sino la corrección de condiciones, el cuidado y protección del niño, evitando la repetición del acto por medio de la labor constructiva del tribunal.

Según la nueva teoría, lo que el niño requiere es que le salven, no que les castiguen. El eje de todo el sistema está en exigir mayor *responsabilidad* al adulto *responsable*.

Se deduce, lógicamente, que no hay pretexto que pueda llevar a un niño a la cárcel. La acción del tribunal no es para infundir en el espíritu de los niños la impresión del terror. Su función, ante ellos, es una simple función educativa. Toda relación de los niños con el juez, y asimismo con el delegado del tribunal (*Probation officer*), ha de tener el tono de la confianza y de la cordialidad.

Se comprende de suyo que, para asegurar la eficacia del sistema, es esencial que el mismo tribunal de los niños sea el que tenga la facultad de administrar el castigo al adulto, padre o extraño, a quien toque la responsabilidad.

Una sección indispensable en este plano total de tratamiento de la delincuencia infantil, es la Escuela de detención (*Detention Home*). Es intuitivo que debe evitarse cuanto sea posible el detener a los niños; pero casos hay en que la detención es el único medio de llegar al conocimiento riguroso del sujeto; y el sitio de detención, que nunca podrá ser la cárcel, debe estar preparado convenientemente, científicamente, para el estudio delicadísimo que se le ha de encomendar durante días o meses, según las circunstancias.

Evidentemente, la personalidad del juez

es el factor capital en el funcionamiento de todo este sistema multiforme. Puede haber jueces competentísimos en otras ramas del trabajo judicial, enteramente incompetentes en ésta. Más que el extenso conocimiento de las leyes, hace falta aquí una comprensión elevada de todos los problemas de la filantropía, una penetración sutil que coloque al adulto a la altura del concepto de justicia que tienen los niños, un fondo de paciencia inagotable, y, sobre todo, un grande amor a los niños.

Al pretender implantar en el día de hoy un sistema de especialización de tribunales para juzgar los casos de delincuencia infantil, indispensable es tener en cuenta todos esos problemas, máximos y menores, que los especialistas, en las naciones más avanzadas, vienen discutiendo y progresivamente resolviendo durante un buen cuarto de siglo. Muy de lamentar sería que España abordase asunto de tamaña importancia, no sólo atrasada en los años, sino también en el fondo ideológico.

¿Obedecerá a las modernas corrientes el nuevo proyecto del Sr. Montero Villegas? El articulado, muy breve, sólo establece las bases, creando tribunales para niños en *todas* las capitales de los partidos judiciales. El procedimiento tendrá que ser minuciosamente reglamentado en disposiciones posteriores.

Desde luego, es inquietante la extensión de la reforma en una obra cuya eficacia depende tan completamente de la excepcionalísima competencia de las personas. Base 1.^a: «En cada capital de partido judicial se organizará un tribunal especial para niños, compuesto del juez de primera instancia y el secretario judicial.»

Sobre los acuerdos que puede tomar el juez (Base 4.^a), establécese esta cláusula: «Únicamente podrá decretar el ingreso del menor en un establecimiento del Estado cuando aquél haya ejecutado el acto punible con discernimiento; pero para hacer esta declaración, será preciso que el juez adquiera convencimiento pleno de la evidente perversidad del menor.»

Hay palabras y frases hechas de las que la rutina se desprende difícilmente. El pá-

rrafo de referencia está todo impregnado de un olor viejo que asusta.

Sin embargo, el mismo Sr. Montero Villegas escribía en 1913, a su regreso de Bélgica, elogiando la ley de M. Carton de Wiart: «Dulcificar el áspero rigor de la ley, y convertir ésta, en vez de represiva, en educadora, he aquí el principal fundamento de la reforma, sustituyendo el antiguo principio del discernimiento con una especialización del Derecho en esta materia.»

Y en otro artículo de la misma serie, publicado primero en *La Correspondencia de España* y luego en un folleto con el título *Tribunales para niños*: «Es necesario tener en cuenta que en esta ley se cambia por completo de sistema, prescindiendo en absoluto de la antigua teoría del discernimiento, que era lo que inspiraba la legislación penal belga, mientras que ahora no tendrá el juez que volver a pensar si el menor de 16 años ha obrado o no con discernimiento, en el sentido jurídico de la palabra, porque siempre se supone que no, o, por mejor decir, siempre se supone que han sido víctimas de la negligencia, el mal ejemplo o la mala conducta de sus padres.»

¿Es que en los últimos años ha cambiado la opinión del Sr. Montero Villegas?

Por eso o por lo que sea, el actual proyecto aparece contaminado de rutinarias prevenciones. Esperemos que el camino que tiene que recorrer antes de convertirse en ley le purgue de esa peligrosa tendencia.

En todo caso, venga la reforma lo antes posible. Es de toda urgencia aliviar, en mayor o menor escala, la espantosa opresión de injusticia que pesa sobre los niños delincuentes en España. Las consecuencias de tanta culpa amontonada han de recaer infaliblemente sobre la nación culpable.

Razón de sobra tenía M. Carton de Wiart al decir: «Si la jeunesse qui, par définition, est faible et impuissante, vient à succomber à cause de notre indifférence et de notre inaction, sa déchéance sera une honte pour l'humanité. Elle sera en même temps son châtiment.»

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UN PEDAGOGO ESPAÑOL (1)

Don Francisco Giner de los Ríos, profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid, acaba de publicar una interesante obra con el título de *Educación y Enseñanza*, en la que ha reunido un cierto número de artículos ya publicados en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, de Madrid (2). Allí se encuentra la prueba, no sólo del estado verdaderamente atrasado de la instrucción pública en España, sino también de los animosos esfuerzos que un pequeño grupo de reformistas, de los cuales el señor Giner es el jefe, ponen para sacudir el embotamiento de sus compatriotas.

El Sr. Giner declara en su prefacio: no es sólo la reforma, sino la «creación» de la educación nacional lo que reclaman los patriotas españoles en un país en que casi todo está por hacer. La enseñanza universitaria está representada por Universidades que se contentan con repetir maquinalmente el «catecismo de los malhadados exámenes». Las Escuelas Normales están muy lejos de alcanzar el nivel que, en sus generosas ilusiones, el creador de las escuelas españolas de párvulos, Pablo Montesino, había soñado elevar hace 50 años. Y ¿qué decir de las escuelas primarias, cuyos maestros cobran, cuando se les paga, sueldos irrisorios? Por centenares se cuentan los maestros a los que el Estado paga (más justo sería decir debe) 125 francos por año...

Contra esta «desoladora» situación se esfuerzan por reobrar el Sr. Giner y sus amigos. Nosotros nos quejamos muchas veces en Francia de las dificultades con que

tropiezan en las costumbres públicas y en los prejuicios persistentes del pasado, las muchas reformas de la enseñanza. Que se lea el cuadro que el Sr. Giner traza de los obstáculos contra los cuales se estrellan los reformadores españoles, y se hallará un consuelo. Tenemos que luchar, dice, contra «organismos muertos, reducidos al estado de cadáveres», contra intereses seculares. Y las pasiones, buenas o malas, de todas las clases de la sociedad se coaligan para mantener nuestro miserable estado intelectual y moral: de un lado la ilusión generosa de perpetuar el pasado, la ambición de acaparar el presente, el amor de los privilegios, y del otro, la indiferencia y la apatía de las almas esclavas, que no quieren ser libres.

Si bastara con que enfrente de una «mayoría decrepita» se levantase una reducida minoría, ardiente y audaz, poseída del vivo sentimiento de lo que le falta a su patria, seguramente se tendría derecho a contar con un próximo resurgimiento pedagógico de España. No conocemos, en efecto, ningún país en el mundo que pueda llonjearse de poseer una falange de hombres más distinguidos, más esclarecidos, que reúnan, a una gran autoridad moral, un conocimiento técnico mayor de los asuntos de enseñanza. En una muy alta filosofía se inspiran los organizadores de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid. Partidarios resueltos de una secularización necesaria de la educación, decididos a sacudir el yugo de la Iglesia, se pronuncian con no menos energía contra el positivismo dogmático. Cosa curiosa: la doctrina del Sr. Giner se inspira en un filósofo alemán que no ejerció en su propio país más que un influjo relativamente pequeño: en Krause y, por Krause, en Comenio y Froebel, doctrina más práctica que teórica, que pide a la filosofía menos concepciones abstractas que inspiraciones morales. Se dice *krausista* en España como en otros tiempos se decía en Roma estoico, dando a esta calificación el sentido de una virtud elevada, llevada hasta el puritanismo.

Predicando con el ejemplo, con la noble

(1) Artículo de M. G. Compayré, publicado en su libro *Etudes sur l'enseignement et sur l'éducation*.—París, Hachette et Cie., 1891. En el mismo volumen publica otro trabajo sobre la «Institución Libre de Enseñanza». (N. de la R.)

(2) El Sr. Giner había ya publicado, en 1886, en la *Biblioteca económica filosófica*, de Madrid, un volumen titulado *Estudios sobre educación*.

producción de su vida, con su enseñanza oficial en la Universidad, con su enseñanza libre de la Institución de Madrid, el señor Giner prosigue también su propaganda con la pluma. Ha escrito numerosas obras sobre los principios de derecho, sobre psicología. Su último libro, *Educación y Enseñanza*, nos demuestra que ninguna cuestión le es extraña en materia de pedagogía práctica. Simpatizando con Francia, conoce y estudia de cerca todos los progresos que vienen realizándose en nuestro país desde hace veinte años. Los «problemas de la educación física», los «juegos de los niños», la cuestión de las vacaciones, la enseñanza técnica, en una palabra, los asuntos a la moda, todos ellos son objeto de sus juiciosas reflexiones. Muy preocupado por dar a la enseñanza un sentido educativo, combate vivamente los hábitos mecánicos de la instrucción de los tiempos antiguos, siempre en boga, sobre todo en España. Insiste sobre las ventajas del método intuitivo, «que, rompiendo los moldes del espíritu de secta, exige del alumno que piense y reflexione por sí mismo, que haga uso de sus propias fuerzas, que investigue, que argumente, que cuestione, que dude, que ensaye, que despliegue las alas de su espíritu y llegue a la conciencia de su personalidad». Un punto sobre el cual nos parece que el Sr. Giner se ha colocado delante hasta de los pedagogos contemporáneos más renovadores y en el cual abre un nuevo camino, es la cuestión del valor de las bellas artes en la enseñanza primaria, la importancia que atribuye al sentimiento de la belleza, como lo atestiguan sus notables estudios «sobre la educación artística del pueblo» y «sobre la crítica espontánea de los niños en bellas artes».

No será España la única que podrá sacar provecho de los trabajos del Sr. Giner. Más de una vez su pensamiento traspasa las fronteras de su país, y sus consejos, como sus críticas, encontrarán aplicación aun entre nosotros. Nada más curioso, por ejemplo, que sus observaciones sobre los peligros que puede correr una sociedad por los abusos de vanos ejercicios de retórica, de la manía oratoria, del peligro de

las palabras elocuentes, pero quiméricas.

«Esta terrible plaga de oradores, dice, recibe acaso el más enérgico impulso en la enseñanza brillante, literaria, elocuente, de nuestras Universidades... Esa manía de la oratoria... convierte al Parlamento, al tribunal, al aula, de lugares donde se discute con formalidad sobre asuntos políticos, o judiciales, o de ciencia, o de la educación de la juventud, en vistoso espectáculo, en el cual, las más graves y aun terribles cuestiones, no son sino temas para discursos vehementes o hábiles, ingeniosos o violentos.»

El resultado inmediato de estas orgías oratorias es que el parlamentarismo, allí, se desacredita y se arruina. Y la consecuencia posible es la aparición de un gran despotismo social, que concentra en sus manos un poder más violento que fuerte y promete falsamente una política de realidad y de hechos, en vez de aquella de palabras, a que la libertad habrá venido a reducirse. «En tales crisis, un hombre levantado sobre el servilismo de los más y la necesidad con que los menos imaginan curarse con mudar de dolencia, se erige en amo y señor de todo un pueblo. Puede serlo un soldado, un político, un cualquiera.» Decididamente es de España de donde nos han llegado las mejores definiciones del general Boulanger. Conocíamos ya la de Castelar. Nada tenemos que decir tampoco de la que nos da el Sr. Giner: *un cualquiera*.

GABRIEL COMPAYRÉ.

NOTICIAS

Biblioteca popular.—En Buenos Aires, se ha fundado una Biblioteca popular, bajo la advocación de Francisco Giner de los Ríos.

De esta suerte quieren perpetuar el nombre del pedagogo español, tributando ese homenaje a su memoria.

El acuerdo de la Asamblea general de los socios que componen esa Corporación fue unánime.

Dice una carta de uno de los fundadores: «Nuestra misión no es solamente proveer de lectura, sino que, en nuestro amplio local,

hombres de ciencia como el Dr. Spinetto dan conferencias de extensión universitaria. Hace poco, el Sr. A. Castiñeiras ha dado una conferencia con el tema "Francisco Giner de los Ríos, su vida y sus obras." El acto tuvo un gran éxito, pues entre los elementos que integran nuestro Comité había gran interés por conocer la extensa labor cultural del eminente hombre de ciencia».

Giner de los Ríos y Menéndez Pelayo.— Entre los nombres nuevos que está acordado dar a algunas calles y plazas de Barcelona, se cuentan los de Francisco Giner de los Ríos, y Marcelino Menéndez Pelayo, por haber sido ambas personalidades alumnos de aquella Universidad.

La calle de la Culebra, de Gracia, será la que lleve el nombre de Giner, y ya la Tenencia de Alcaldía del distrito 8.º se propone urbanizarla dotándola de algunas mejoras.

Ha coincidido con este acuerdo el de la ciudad de Málaga, que, a propuesta del concejal Sr. García Morales, resolvió que la antigua calle de la Vendeja, que desemboca en el paseo de la Alameda, se llame de Francisco Giner de los Ríos.

Los ediles conservadores amigos del señor Bergamín y algún liberal, aconsejaron con entusiasmo esta proposición

Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas, celebrada el 30 de Mayo de 1917.

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia de D. Gumersindo de Azcárate, se tomó nota de los Socios presentes y representados, que sumaban un total de 92 votos hábiles.—El Sr. Secretario dió lectura del acta de la sesión anterior, celebrada el 31 de Mayo de 1916, que fué aprobada, y, a continuación, del art. 14 de los Estatutos, que ordena se dé cuenta del estado de la Asociación y se examinen y aprueben las cuentas presentadas por la Directiva. Para dar cumplimiento a ambos extremos, el señor Secretario leyó la Memoria redactada por la Secretaría, y se puso a discusión por el

Sr. Presidente. Los Sres. Loredó y Posada llamaron la atención de la Junta sobre la escasa remuneración del personal facultativo, y la Junta acordó solicitar de las Juntas directiva y facultativa que aprovechen todos los recursos disponibles para mejorar la nómina del profesorado.—El Sr. Secretario dió lectura al art. 6.º de los Estatutos, que trata de la renovación de la parte electiva de la Junta directiva, y correspondiendo salir al Sr. Marqués de Palomares, a D. José Manuel Pedregal y a D. Leopoldo Salto, por unanimidad se acordó su reelección.—Al mismo tiempo, la Junta directiva dió cuenta del nombramiento de los Sres. D. Leopoldo Palacios y D. Gabriel Gancedo para los cargos de Secretario y Tesorero, respectivamente, mereciendo la aprobación unánime de la Junta.—Se procedió después a elegir la Comisión de cuentas, quedando nombrados los Sres. D. Manuel Fernández Giner y D. Manuel Rodríguez Arzuaga, para el examen y revisión de las cuentas del curso de 1916 a 1917.—El Sr. Cossío informó a la Junta de la marcha de la publicación de las obras completas de D. Francisco.—El Sr. Marqués de Palomares, Presidente de la Corporación de Antiguos Alumnos, dió cuenta de las dos Colonias llevadas a cabo en el verano de 1916. El mismo Sr. Accionista explicó a la Junta la tramitación del expediente, incoado en el Ministerio de Instrucción pública, para obtener la declaración de si el Legado Valle tenía o no tenía carácter de benéfico docente, y anunció que, ya resuelto en sentido negativo este extremo, había pasado el expediente al Ministerio de Hacienda para el señalamiento del pago, que había estado en suspenso, de los intereses devengados.—Antes de levantarse la sesión, el Sr. Presidente hizo constar el sentimiento profundo de todos los Sres. Accionistas, por las dolorosas pérdidas de los Sres. D. Constantino Rodríguez, Consiliario, y D. Germán Flórez, Secretario de la Junta, adhiriéndose a las manifestaciones con que en la nota de Secretaría se hacían constar los servicios y la devoción por nuestra obra de dichos compañeros.—Y no habiendo

más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo, en unión del V.º B.º del Sr. Vicepresidente, a 31 de Mayo de 1917.—*El Secretario.*

Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 26 de Mayo de 1918.

Como en nuestra Memoria del año pasado, hemos de empezar en la de este por consignar nuevas y dolorosas pérdidas para esta casa; grandes pérdidas que lamenta, además, el país entero.—Don Gumersindo de Azcárate, nuestro Presidente desde 1913, y D. Rafael María de Labra, nuestro Rector durante 33 años, han desaparecido de nuestro lado, llevándose la última representación de aquellos profesores universitarios que en 1876 fundaron la Institución Libre de Enseñanza, y que, desde entonces, con ella han vivido, en ella han trabajado y a su favor han combatido en cuantas ocasiones la Institución ha sido discutida. Hoy nos falta ya aquel su valioso consejo, que nos daba la tranquilidad para el trabajo, y aquel su influjo directivo, que nos apartaba tantos obstáculos del camino.

Sirvan para levantar el espíritu, contristado por estas ausencias, las siguientes indicaciones sobre algo nuevo y animador que podemos decir acerca de la marcha de nuestras enseñanzas durante el curso actual.

Consignábamos en la última Memoria de Secretaría la necesidad apremiante de organizar y acondicionar debidamente nuestra enseñanza de párvulos, y también las dificultades que encontrábamos para su instalación, con independencia de las demás secciones de la casa. Hoy tenemos la satisfacción de informar a la Junta de que aquel proyecto, vencidas muchas dificultades, está ya funcionando. Gracias al ingreso del segundo plazo del «Legado Soler» y a la renta del «Legado Constantino Rodríguez», pudimos emprender la demolición del antiguo laboratorio, que estaba en ruinas, y la construcción, en su mismo lugar,

de un nuevo pabellón en el jardín, con fachada al mediodía, sobre pilastras, para no restar espacio alguno al juego, y que contiene: un taller de carpintería (de cuya creación se hablará más adelante) en el piso bajo, y una clase para los párvulos y un laboratorio de física en el principal. Concluidas las obras, allí se instaló la escuela de párvulos, que ha funcionado, independiente, todo este curso, con su profesorado propio, joven, de vocación y de animación y entusiasmo para cultivar la alegría de esos pequeños alumnos, que apenas si hacen distinción entre sus clases y sus juegos.

Ha sido este curso, para la Institución, bastante fecundo en renovaciones. No sólo los párvulos, todas las secciones de la casa, han visto reformado el plan y la organización de sus estudios. Durante los primeros meses hemos estudiado estas reformas para salvar dificultades de personal y de horario, pudiendo, al fin, dirigir a las familias de nuestros alumnos la siguiente circular, exponiendo nuestro plan (1).

Todo este plan está ya funcionando con gran satisfacción de profesores y alumnos.

Antes de pasar a exponer el estado financiero de la Institución, debemos dar cuenta de que la Junta directiva, en su sesión de 25 de Marzo último, acordó, con arreglo al artículo 7.º de los estatutos, el nombramiento de D. José M. Pedregal y Sánchez Calvo para Presidente. Y asimismo la Junta facultativa, en su sesión del día 4 de Mayo, tomó el acuerdo de nombrar Rector de la misma a D. Manuel B. Cossío, y Vice-Rector a D. Adolfo Posada.

Tratando ahora de la marcha económica de la Institución durante este año, encontramos algunas variantes, que debemos consignar.

Habiéndose mantenido el ingreso por matrícula en la cifra calculada, y aun con un pequeño aumento; encontrándonos con que el concepto de «Donativos», que se estimaba en 1.200 pesetas, asciende ya a 1.727, y agregando a esto lo ingresado por intereses de los legados «Valle» y «Cons-

(1) Esta circular ha sido publicada en el núm. 695 del BOLETÍN, correspondiente a Marzo último.

tantino Rodríguez», la Junta directiva ha podido atender con un poco más de libertad algunos servicios. Ha sido posible un ligero aumento en varias nóminas y la creación de dos nuevas plazas: la de maestro del taller de carpintería y la de un auxiliar para una de las clases de dibujo.

Los resultados que ofrecen las cuentas que la Junta directiva presenta a la aprobación de los Sres. Accionistas, después de haber sido revisadas y aprobadas por la Comisión inspectora, son los siguientes:

Liquidación del presupuesto de 1916 a 1917.—La cuenta general de este ejercicio nos da, de 1.º de Julio de 1916 a 30 de Junio de 1917, los resultados siguientes: total de ingresos, 77.515,85 pesetas; ídem de gastos, 65.455, 14 pesetas. El sobrante en caja en 1.º de Julio de 1917 es de 12.060,71 pesetas.

El pormenor de esta liquidación y su comparación con las cantidades presupuestas es como sigue:

A.—INGRESOS.

<i>Ingresos calculados.</i>	<u>Pesetas.</u>
Matrícula.....	14.000
Alquileres.....	1.500
Donativos.....	700
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	<u>18.760</u>

Ingresos realizados.

Sobrante del año anterior.....	4.423,35
Matrícula.....	12.290
Alquileres.....	1.500
Acciones y donativos.....	56.742,50
Intereses del legado Valle.....	2.560
TOTAL.....	<u>77.515,85</u>

B.—GASTOS.

Gastos calculados.

Personal facultativo.....	7.500
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.910
Gastos generales, y material.....	1.500
Contribuciones.....	2.050
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica.....	100
Gastos de consumo de agua.....	325
Obras e imprevistos.....	1.445
Casas de La Granja y la Sierra...	2.560
TOTAL.....	<u>18.760</u>

Gastos satisfechos.

Personal facultativo.....	6.745
Idem administrativo.....	307
Idem subalterno.....	2.910
Gastos generales, y material.....	2.048,90

Contribuciones.....	2.050,12
Seguro de incendios.....	72,05
Luz eléctrica.....	103,91
Alquiler del agua.....	263,75
Obras e imprevistos.....	965,20
Gastos de la Sierra y La Granja..	482,36
Gastos del legado Constantino Rodríguez.....	49.513,85
TOTAL.....	<u>65.455,14</u>

La diferencia entre los ingresos realizados, 77.515,85 pesetas, y los gastos satisfechos, 65,455,14 pesetas, es el sobrante de 12.060,71 pesetas que entra a figurar en los ingresos del presupuesto en ejercicio de 1917 a 1918.

Este sobrante, en el que figuran las 5.000 pesetas del segundo plazo del legado «Soler», es el que nos ha permitido emprender las obras a que se ha hecho referencia más arriba para la instalación de la escuela de párvulos y de la clase de carpintería y laboratorio de Física. Proyectadas estas obras dentro de un presupuesto sumamente modesto, fué necesario después ampliarlas bastante para adaptarlas a las nuevas exigencias gubernativas en las construcciones escolares. Esta subida de dicho presupuesto se satisfará con parte del sobrante que acusan las cuentas.

Presupuesto vigente de 1917 a 1918.

La cuenta general del ejercicio actual se presenta cerrada en 20 del corriente, y ofrece los resultados provisionales siguientes:

A.—INGRESOS. Pesetas.

Sobrante del año anterior.....	12.060,71
Matrícula.....	11.642,50
Alquileres..	1.250
Acciones, donativos y otros conceptos.....	1.727,50
Intereses del legado Valle.....	4.480
Intereses del legado Constantino Rodríguez.....	2.182,73
TOTAL.....	<u>33.343,44</u>

B.—GASTOS.

Personal facultativo.....	7.015
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	2.175
Gastos generales, y material.....	1.428,54
Contribuciones.....	2.395,82
Seguro de incendios.....	32,15
Luz eléctrica.....	93
Alquiler del agua.....	393,60
Obras e imprevistos.....	9.299,98
TOTAL.....	<u>23.083,09</u>

Las diferencias que pueden observarse entre lo que se había presupuestado en la Junta pasada y lo realizado durante el curso, en los conceptos en que cabe variantes, se reducen a que, habiéndose calculado 12.000 pesetas como ingreso por matrícula, y habiendo sido hechas efectivas ya 11.642,50 pesetas, es seguro que excederemos de aquella cifra con la parte que aun falta por cobrar del mes actual y con la cobranza total del mes próximo. Lo mismo sucede con respecto al concepto «Donativos», como hemos dicho anteriormente. En cuanto a los gastos, hay que hacer notar el grande aumento que figura en el concepto de «Obras e imprevistos»; la explicación es sencilla; corresponde principalmente a las obras del nuevo pabellón, al pago del pavimento del frontón, pendiente desde 1913, a los arreglos exteriores e interiores de las clases, y a la adquisición de los cinco bancos de carpintería y la herramienta correspondiente a cada uno de ellos, partidas todas de verdadera entidad en un presupuesto como el nuestro.

Presupuesto de 1918-1919.

INGRESOS.	Pesetas.
Matrícula.....	12.000
Alquileres.....	1.500
Donativos.....	1.200
Intereses legado Valle.....	2.560
Idem legado de D. Constantino Rodríguez.....	2.182
TOTAL.....	19.442
GASTOS.	
Personal facultativo.....	10.440
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.850
Gastos generales, y material.....	1.500
Contribuciones.....	2.396
Seguro de incendios.....	70
Luz eléctrica.....	125
Consumo de agua.....	350
Obras e imprevistos.....	1.411
TOTAL.....	19.442

Boletín.—La cuenta del BOLETÍN, correspondiente al año natural de 1917, arroja un total de gastos de 2.589,90 pesetas, por un total de ingresos realizados hasta el día de 2.811,95; debemos, pues, consignar un superávit de 222,15 pesetas, haciendo notar, además, que quedan aún por rea-

lizar cobros de suscripciones correspondientes a 1917 por valor de 601 pesetas, muchos de los cuales irán haciéndose efectivos durante el año corriente.

El número de suscriptores ha tenido un pequeño aumento en los de provincias; es hoy de 155 en Madrid y 226 en provincias, lo que da un total de 381 suscriptores, o sea 32 más que en el año pasado.

LIBROS RECIBIDOS

Pardo Bazán (Condesa de).—*Porvenir de la literatura después de la guerra.*—Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1917.—Don. de la Residencia.

Rabindranath Tagore. — *Ejemplos.* — San José, Costa Rica, Publicación de «El Convivio», 1918.—Don. de «El Convivio».

Tornos (D. Cipriano).—*La religión de nuestros padres.*—Madrid, 1902.—Donativo del autor.

Los Profesores de Dibujo.—*Exposición doctrinal y técnica sobre enseñanza del dibujo en las Escuelas Normales.*—Donativo de los Sres. Alvarez Lozano y Ortiz de Urbina.

Círculo de la Unión Mercantil e Industrial.—*Memoria presentada por la Junta de Gobierno a la General el 19 de Abril de 1918.*—Madrid, J. Poveda, 1918.—Donativo del Círculo.

Alchey y Saporta (Isaac).—*Los españoles sin patria de Salónica.*—Madrid, «Rev. de Arch., Bibl. y Museos», 1917.—Donativo del autor.

Rodríguez Sanz (José). — *Grupos de sustituciones que dejan invariable un recinto plano circular conexo.*—Madrid, Junta para Ampliación de Estudios, 1918.—Donativo de la Junta.

Corral (José María de).—*El método microquímico de Bang para la determinación del azúcar de la sangre y las modificaciones de Asher.*—Madrid, Junta para Ampliación de Estudios, 1918.—Don. de ídem.