

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

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

AÑO L.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1926.

NUM. 795.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Cómo fué educado Abraham Lincoln, por *Cheermann A. Herrick*, pág. 161.—El campo, ambiente adecuado para la educación y la orientación profesional de los jóvenes sujetos a tutela social, por *D. José Mallart*, pág. 170.—La lectura debe ser un servicio público, por *D. Antero Urioste*, pág. 172.—La instrucción primaria en Cuba de 1902 a 1925 (*continuación*), por el *Dr. Ramiro Guerra*, pág. 175.—Revista de Revistas: Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. D. Barnés*, pág. 184.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Nota preliminar a «*Fih sofía del Derecho*», de *D. F. Gizer*, por *D. José Castillejo*, página 185.—Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1925, pág. 187.—Nota leída en la Junta general de Sres. Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1926, pág. 188.—Libros recibidos, página 192.

PEDAGOGÍA

COMO FUÉ EDUCADO ABRAHAM LINCOLN

por *Cheermann A. Herrick*.

Precisamente en el momento en que Mr. John Morley, como se llamaba entonces, había terminado su *Vida de Gladstone*, le visitó un vecino de Filadelfia, quien le preguntó qué era lo que más le había interesado en el estudio de la vida de Gladstone. Levantándose de su asiento y paseándose reposadamente por su gabinete de estudio, fué a poner la mano sobre el voluminoso manuscrito recién acabado, y dijo:

«Para mí, la maravilla de las maravillas

es que esta pequeña isla haya podido producir un hombre tan grande como creo que fué Gladstone». Si es verdad que Inglaterra, con sus centurias de cultura heredada; si Inglaterra, con sus centros de saber antiguo; si Inglaterra, con su gran corriente de acontecimientos que surgieron alrededor de la vida del joven Gladstone; si el hogar de Gladstone, con todos los impulsos hacia la grandeza que actuaban allí; si todos estos elementos juntos elaboraron una maravilla con la producción de William Ewart Gladstone, ¡cuánto no fué infinitamente mayor la producción de Abraham Lincoln en la frontera americana!

Lincoln y Gladstone nacieron en el mismo año, pero ¡qué diferentes fueron las condiciones que rodearon sus vidas! Lincoln nació de un padre que no sabía leer ni escribir. Nació fuera del alcance de cualquier cosa que pudiese llamarse una escuela. Nació entre gentes que no tenían el menor interés por la educación, y quienes miraban cualquier esfuerzo por parte de Lincoln para asegurarse una educación como un propósito de vida equivocado, y una mala dirección dada a sus propias fuerzas.

Abraham Lincoln nació entre gentes para quienes la conformidad con su suerte era una virtud desarrollada a tal punto, que llegaba a ser un vicio. El hecho de que Abraham Lincoln, en medio del desierto, en medio de las circunstancias embarazosas de su infancia, en medio de todas las tendencias que debían retenerle y aplastarle, el que Abraham Lincoln haya podido

desarrollar todo el poder que tenía en sí y llegar a ser la influencia que fué en la historia del mundo, es uno de los misterios de los tiempos modernos que no se ha explicado ni quizás pueda explicarse. Y, sin embargo, tengo de algún modo la impresión de que la carrera de Abraham Lincoln no fué puramente un accidente fortuito, que hubo algunos principios fundamentales en el desarrollo de este hombre que tienen para nosotros algún sentido en un sistema de educación.

Antes que nada, yo creo que Lincoln fué, en realidad, producto de su medio. Era un hijo de la frontera (1); representaba en su energía propia las características, los rasgos, la fuerza básica, los objetivos fundamentales de aquella vida de la frontera. No era sólo Abraham Lincoln el hijo de la frontera en su propia generación, sino que era el hijo de seis generaciones de la frontera. Su gente se vino al desierto de la Nueva Inglaterra en 1637. Cuando la Nueva Inglaterra empezó a sentarse, y que en aquella vida aparecieron condiciones que tendían a la calma, a la paz y a un procedimiento ordenado, la familia Lincoln trasladóse primero al Massachusetts occidental, y cuando el Massachusetts occidental había logrado cierto desarrollo, ellos se fueron al Condado de Monmouth, a New Jersey, y cuando aquello se había desenvuelto, subieron a Pennsylvania, primero a la parte norte del Condado de Chester, y luego al Condado de Berks, y más tarde, pasadas dos generaciones, cuando esta parte de Pennsylvania había adquirido cierto desarrollo, se incorporaron a la gran corriente de emigración que bajaba el Gran Valle hacia el sur, hasta Virginia; después de una generación en el Condado de Rockingham, Virginia, otra vez siguieron la corriente de emigración, que pasó al Condado de Hardin, Kentucky. Allí nació Abraham Lincoln en una cabaña del desierto, casi tan miserable como era el pesebre de Belén.

(1) Se llamó a los Estados Unidos país de fronteras, por la movilidad que éstas tenían conforme se iban agregando países al tipo de civilización y al régimen normal del grupo primeramente colonizado.

Pero en la familia Lincoln, al trasladarse de región en región, habíanse reunido, por sucesivos matrimonios, las mejores tradiciones y la vida fundamental de las diferentes partes de América. Lincoln había recogido a través de sus antecesores y en su hereditariedad las fuerzas que hicieron de él el gran hombre que fué. Al filósofo de Nueva Inglaterra Mr. Holmes preguntaron una vez en qué edad debía empezar la educación de un niño, y su contestación fué que la educación de un niño debía empezar, por lo menos, dos siglos antes de nacer el niño. La educación de Abraham Lincoln empezó seis generaciones antes de haber él nacido. En Lincoln residía la honda intuición moral de la Nueva Inglaterra Puritana. Había el antecedente de aquella vida de la Nueva Inglaterra, y había la vibración fiel a las grandes fuerzas del universo, en las que la Nueva Inglaterra creía tan firmemente. Lincoln tenía también en sus antecedentes la vida de Nueva Jersey, de Pennsylvania y de Virginia. Tenía también la vida de Kentucky.

Todos nos acordamos de que cuando las trayectorias de la emigración se apartaron de la orilla del Atlántico para la ocupación del continente, lo hicieron siguiendo los paralelos de latitudes. Fué un hecho fuera del uso corriente el que una familia pasase del norte al sur, y luego otra vez del sur al norte, como ocurrió con los Lincoln. Recogieron las tradiciones de la parte de la Nueva Inglaterra, de la parte de los Estados del Medio, y de los del sur, y luego con tanta seguridad como la brújula al indicar el polo, cruzaron la línea que separaba los Estados libres de los Estados esclavizados, volviendo otra vez al norte. Lincoln en su hereditariedad, representaba no sólo el objeto moral de la Nueva Inglaterra, sino que representaba también el caballeresco, el heroico, el hospitalario pueblo del sur.

Había en la vida de Abraham Lincoln una familiaridad fácil; tenía don de gentes; tenía ingenio fecundo —todo cualidades del sur. Quien le entendiése no podría separarle de ese antecedente meridional. Tan sólo una generación después de su muerte,

cuando el sur vino a darse cuenta de que Abraham Lincoln era un producto de aquella región, nacido entre sus límites, un hombre que entendía su punto de vista, y el hombre que pudo haber prestado el mayor servicio, restaurando una relación amistosa entre el norte y el sur en el período de reconstitución que siguió a la guerra civil. El mismo Jefferson Davis dijo al coronel McClure, de Filadelfia, 15 años después de la guerra civil: «Ahora me doy cuenta de que el día más sombrío para el sur después de nuestra derrota en el campo de batalla fué el de la destrucción de Abraham Lincoln».

Abraham Lincoln fué un verdadero americano, porque representaba todas las secciones del país. Su concepto de América era el de un todo unido, de un modo nunca sentido por ningún otro hombre en toda nuestra historia respecto de la unidad de esta tierra nuestra.

De otra parte, Abraham Lincoln era el producto de un dominio sereno de las cosas. A su labor no traía sólo la fuerza nativa de la frontera, pronta, espontánea, libre de convenciones, sino que traía también el poder de las gentes con quienes se había creado en esta frontera. Lincoln fué antes que todo el hijo de la frontera, un hombre que tenía la facultad de adaptar los medios a los fines, un hombre que iba derecho al fondo íntimo del asunto que tenía entre manos, un hombre que ponía aparte todas las sutilezas, todas las exterioridades, todos los refinamientos de las cuestiones presentadas a su consideración, y llegaba a la simple verdad de la materia de que se ocupaba. Ello era una característica del hombre de la frontera — hombre que no perdía el tiempo en divagaciones, en teorías, en especulaciones, pero entraba inmediatamente de lleno en cualquier asunto que examinaba. Fué esa cualidad de fuerza de la frontera de que estaba dotado Lincoln lo que constituyó el principio mismo de su educación.

De su experiencia de la frontera, de su experiencia práctica, de su experiencia activísima, aprendió, como él propio decía, la lección de la «subordinación al

tiempo». En la consecución de sus propósitos esperaba que las influencias del tiempo actuasen en él y para él; y de él podemos aprender que muchos de los grandes problemas de la vida, con sólo dar libre curso al tiempo, se resolverán por sí mismos. Una y otra vez, cuando pretendían obligar a Abraham Lincoln a una decisión, forzarle a dar una opinión, vacilaba, aguardaba; estudiaba el problema, ponía en acción las facultades que poseía, y pasado algún tiempo, con su gran paciencia, la nueva luz aparecía y el nuevo camino abríase. Cuando una vez, en una situación apurada, los que le aconsejaban buscaban llevarle a una decisión rápida, contestó a aquella insistencia diciendo que hacía mucho tiempo había aprendido a no cruzar el río Fox antes de llegar a él. Esta capacidad para esperar, para no apresurar decisiones, fué la primera gran cualidad de Abraham Lincoln, sacada de su vida de la frontera. Habría fracasado una y otra vez en las crisis de la Guerra Civil; habría perdido batalla sobre batalla, de no haber tenido aquella paciente fe, aquel poder de saber esperar, aquella infinita confianza en el gobierno del Dios Todopoderoso en los negocios de la nación, y una propensión a hacer pasar todo y dejar a Dios trabajar. Fué criticado, fué injuriado, fué ridiculizado por esto; le llamaron «El señor Pronto en Parar» (*«Mr. Ready to Halt»*), pero ese poder de la paciencia, que le venía de su antigua vida de la frontera, fué su facultad más excelsa.

¿Se os ocurrió alguna vez que los dos americanos que brillan más en nuestra historia, el hombre que fundó la República y el hombre que salvó la República en su hora de crisis, eran ambos hombres de la selva? ¿Ambos hombres de la frontera? ¿Ambos concedores de la acción de las fuerzas de la naturaleza, de la vida al aire libre, y que tenían la facultad de saber esperar, de observar, y de creer que, si tenían razón en sus propósitos, si lo que pretendían era justo, podrían esperar con la confianza de que, en el correr del tiempo, lo que deseaban llegaría a ocurrir?

Creo que no es un mero accidente el que

George Washington y Abraham Lincoln, los dos más grandes americanos, fuesen ambos criaturas del aire libre y hubiesen aprendido las lecciones del aire libre, las lecciones del cazador y del pronto y resuelto hombre de la frontera en la adaptación de los medios a los fines, en la realización de los supremos propósitos de sus vidas sin grandes refinamientos de las escuelas.

La carrera de Abraham Lincoln es quizás el más notable ejemplo que pueda encontrarse de la diferencia entre lo que vulgarmente se llama «enseñanza escolar» (*schooling*) y lo que yo preferiría definir como «educación». A primera vista podrá parecer que la descripción de la educación de Lincoln es un cuento que acaba pronto. La enseñanza que recibió fué una de las más deplorablemente inadecuadas que pueda imaginarse. En total, asistió a la escuela menos de un año—en dos «*school*» diferentes, en su niñez en Kentucky, y a tres escuelas durante su juventud en Indiana. En su breve biografía dijo que asistió a la escuela en pequeñas dosis (*by littles*). La mayor parte de los que asistían a las escuelas con Abraham Lincoln olvidaban durante las largas vacaciones que ocurrían entre las pocas semanas de los períodos escolares todo lo que habían aprendido en los períodos anteriores; tenían que empezar todo otra vez. Pero Abraham Lincoln parecía tener el mayor empeño en retener todo lo que había aprendido, acrecentándolo todavía durante los intervalos de la enseñanza, y volvía a la escuela en condiciones de ir siempre progresando.

La instrucción parece haber sido para Lincoln, desde sus primeros años, una especie de pasión. Ello es difícil de explicar, y, sin embargo, la pasión existía. Devoraba todo género de lecturas. Pensaba mucho, tomaba muchos apuntes, y mientras que sus compañeros se entretenían con los deportes del tiempo, que formaban parte de los hábitos naturales de los muchachos entre quienes vivía, Abe Lincoln, muchacho de 10, 11 y 12 años, ocupábase del estudio serio de las materias que había co-

nocido algo en las escuelas; y, fijaos en esto, sacaba mucho más del estudio que hacía por su cuenta que de lo aprendido en las escuelas que había frecuentado. No le interesaban sólo los libros escolares, sino que logró la mejor de todas las educaciones: la oportunidad de leer unos cuantos libros buenos. En las proximidades de donde él vivía había una media docena de libros. Si hubiéramos de elegir los libros que debería leer un joven, encontraríamos probablemente que éstos eran los mejores que podrían encontrarse.

Primero, tenía la Biblia Inglesa en la versión de *King James*, y de ésta se compenetró intensamente; no sólo el lenguaje, sino también el pensamiento, el sentimiento, el espíritu de la Biblia formaron parte de la educación de Abraham Lincoln. Al mismo tiempo dominaba por completo las *Fábulas* de Esopo. Su aptitud especial para la descripción, su tendencia a la anécdota, su rapidez en encontrar siempre un cuento feliz a propósito de todas las situaciones, provenía, según creo, de ese temprano estudio de Esopo. De las *Fábulas* de Esopo, con una cantidad de anécdotas que les agregó, hizo una provisión para toda su vida, que le dió adaptabilidad y un punto de vista práctico cuando se encontró frente a las difíciles y pesadas cuestiones que más tarde se amontonaron en su camino. El tercero de sus libros fué el *Pilgrim's Progress*, de Bunyan. A éstos agregó *Robinson Crusoe*, la *Vida de Washington*, de Weems; el *Teatro*, de Shakespeare, y los *Estatutos de Indiana*. Parece que fueron estos cuantos libros los que estuvieron a su alcance.

Aunque Lincoln no leyese muchos libros, leía mucho. Leía pocos libros muchas y muchas veces. Prueba de ello es cómo los utilizó en toda su vida posterior. Su conocimiento íntimo de éstos, su habilidad para citarlos, la presteza con que los utilizaba confirman la vieja sentencia de que hay que tener cuidado con el hombre de un solo libro. Abraham Lincoln era esencialmente el hombre de un solo libro, que tenía la admirable ventaja de dominar

un pequeño número de buenos libros, metiéndolos en su espíritu, apropiándose los. Poseyéndolos así, desarrollaba una facilidad para la aplicación del pensamiento de esos libros, que hacía que su educación constituyese una gran fuerza.

Alguien dijo que en Lincoln la instrucción que recibió en la escuela no tuvo nada que ver con la educación, y hay mucha verdad en ello. A veces, el número de cosas que estudiamos y la manera como las estudiamos es efecto del sistema seguido en la escuela; sirve más bien para embotar el filo del espíritu y resta fuerzas al objeto real que debería tenerse en cuenta. Lincoln conocíase y sabía dominarse, y, por la educación, supo preparar una fuerza que le fué un gran recurso en toda su carrera.

Los mejores biógrafos de Lincoln dijeron que leía, y escribía, y tomaba notas incesantemente. Parecía tener pasión no sólo por leer, sino por comprender; no sólo por comprender, sino por hacer que la otra gente comprendiera; lo que leía lo trasladaba a un lenguaje que la otra gente pudiese entender. Así contrajo un hábito de pensamiento, un poder, una facilidad de análisis, que le dió uno de los espíritus más bien formados que esta nación jamás produjo, aunque relativamente tenía una educación limitada, si se la mide por el sistema adoptado en las escuelas, o por la serie de materias que estudió.

Tengo la impresión de que en la educación de Abraham Lincoln hay una lección que debemos tener muy en cuenta. Si yo hubiera de hacer una observación sobre nuestro sistema moderno de instrucción, si hubiera de establecer una comparación entre el sistema de instrucción que tenemos y el sistema de instrucción que vi, hace algunos meses, en un país del otro lado del mar, diría que la mayor equivocación que padecemos en este país consiste en el estudio de demasiadas materias, en que perdemos la perspectiva, en que malgastamos nuestras fuerzas distribuyéndolas en un cuerpo demasiado vasto, teniendo muy poca precisión cuanto al objeto, muy poco impulso directo hacia el fin que per-

seguimos. No estoy abogando por una educación clásica, ni por una educación científica, ni por una educación literaria, ni por ninguna otra forma de educación; sólo digo que el ejemplo de Abraham Lincoln, la manera como a sí mismo se educó, y la fuerza que adquirió con sus estudios, nos enseña que aquel que desee tener fuerza no debe distribuir su esfuerzo entre demasiadas materias de estudio, ni extender su esfuerzo demasiado lejos.

La superioridad de las escuelas inglesas para muchachos, como tuve ocasión de ver el año pasado en una visita a Europa, consiste en el hecho de que los muchachos estudian relativamente pocas materias, y las estudian durante largos períodos de tiempo. En el estudio desarrollan sus fuerzas y adquieren una gran facilidad para manejar las materias y una especial capacidad para dominar los asuntos que tratan, que hacen que los muchachos que salen de las escuelas inglesas puedan valerse solos para encaminar sus estudios, lo que no parece que ocurra con los muchachos y las muchachas que salen de las escuelas de América. Nosotros desperdigamos nuestro esfuerzo, no definimos bien el objeto en nuestro plan de instrucción en América. La primera gran lección en la educación de Abraham Lincoln fué que tenía un campo muy limitado para su esfuerzo formativo, que tenía un reducido número de libros, que se propuso una tarea que diríamos de realización bastante limitada, y que desarrolló un poder y adquirió una facilidad para trabajar en ese estrecho campo y con arreglo a la consecución de sus propósitos, que hicieron de él uno de los hombres más sólidamente formados que hemos conocido en América.

Otra circunstancia notable, según creo, respecto de la educación de Abraham Lincoln, fué la continuidad de su formación. Dejó de ir a la escuela probablemente a los 12 años; pero entonces no estaba educado; no estaba educado a los 15, no estaba educado a los 18, ni a los 24, ni a los 30, ni a los 40, ni a los 50. Sus esfuerzos por educarse, su deseo de perfeccionar su poder, de entender mejor las cosas que

trataba siguieron hasta el final de su vida; Abraham Lincoln fué el más hermoso ejemplo que yo pudiera citar de continuidad en el proceso educativo.

Jamás aquel hombre se sintió educado, sino que creía que debía seguir continuamente su educación, estudiando y debatiendo los problemas que se presentaban, y volviéndose hacia sus antiguos libros de estudio, mientras le durase la vida.

El horizonte de la vida de Lincoln parecía haberse ensanchado. Adquirió nuevos puntos de vista, vió un sentido nuevo en las cosas de que se había estado ocupando, cuando, por dos veces, embarcó para la ciudad de Nueva Orleáns. Cuando pasó desde el interior a la orilla del mar, el mundo significaba para él algo diferente. Al encontrarse, lo que le ocurrió varias veces, con hombres que venían de más allá de su propio horizonte, y ver el juicio que formaban del mundo, y la educación que habían recibido, el mundo significaba para él algo diferente. Y cuando más tarde fué llamado a una experiencia más amplia y a la mayor responsabilidad, él mismo se engrandeció con la extensión de la responsabilidad; el poder de Abraham Lincoln aumentó de año en año, según fué acercándose al período de la Guerra civil, y según pasó por toda la Guerra civil. Cuando volvió de la temporada del Congreso, venía convencido de que estaba mal preparado para su profesión, que no había estudiado convenientemente las leyes, y que no sabía ponerlas en práctica, y recomenzó sus estudios para llegar a dominar la ciencia del Derecho. Había encontrado a hombres de más fuerza, más preparados, y sintió que la desventaja era suya; que, por tanto, había estado practicando las leyes de un modo burdo, por el procedimiento de la frontera. Cuando volvió del Congreso entendió que, si había de lograr éxito en la práctica del Derecho (y sus grandes realizaciones en la práctica del Derecho fueron posteriores a la vuelta de su única temporada del Congreso), tenía que entender mejor las leyes y los procesos e ideas judiciales. Al estudiar el Derecho adquirió la noción de que en la práctica de las leyes había una

relación de conclusión y de premisas, un proceso ordenado y la aplicación de principios a cosas individuales. Dió la siguiente explicación después de pronunciar su discurso de Cooper Union en 1860. En New Haven preguntóle alguien cuál era el secreto de su gran facilidad de expresión, de su gran talento para definir un caso. Lincoln contestó que no estaba seguro; nunca lo había pensado desde aquel punto de vista; pero recordaba que, al empezar de nuevo el estudio de las leyes, cogió un diccionario y trató de aprender el sentido de la palabra «demostrar». Adquirió la idea de que este procedimiento legal, este sistema ordenado y lógico, consistía en la demostración, la prueba. Afirmaba que el diccionario le había dicho que era una prueba que tenía que estar fuera de toda cuestión de duda. No entendía cómo aquella especie de prueba era distinta de una prueba común. Decía que había pasado de un diccionario a otro; cogió cuantos libros pudo encontrar para aprender lo que significaba «demostrar»; pero que le fué imposible entender. «Daría lo mismo—decía él— que pretendieseis explicar a un ciego el color azul, que si trataseis de hacerme comprender el sentido de *demostrar*.»

Sin embargo, decía que se le figuraba que «demostrar» tenía algo que ver con la Geometría, y que, si quería entender la idea de prueba en el sentido en que se la empleaba en Derecho, tenía que conocer la prueba tal como existía en Geometría. Entonces suspendió el estudio del Derecho después de haber estado en el Congreso, después de haber practicado el Derecho durante 12 años o más. Lo suspendió y se fué a su casa; cogió un ejemplar de la Geometría de Euclides; no paró hasta que aprendió a demostrar a primera vista todos los teoremas que contienen los seis libros de Euclides. Entonces dijo Lincoln: «Ya había aprendido algo de lo que significaba *demostrar*, algo de lo que significaba la prueba lógica». «Entonces, añadió, me volví atrás y empecé otra vez a practicar el Derecho.»

Pero ni así quedó satisfecho, porque algunos años más tarde, cuando fué llama

do a una conferencia sobre la célebre cuestión Reaper americana, en Cincinnati, encontró allí a Edwin M. Stanton, quien, después de mirarle fijamente, se negó en absoluto a dejarle pleitear en aquella cuestión, le despreció y no le hizo caso. Lincoln sintió que Stanton tenía un poder que él no poseía; fué para él motivo de gran pena, de gran disgusto, el ser tratado así; pero no se ofendió ni guardó ningún resentimiento contra Stanton. Dijo a su mejor amigo: «Me voy a mi casa a estudiar Derecho». Y explicaba: «Estos hombres educados de oriente han estudiado Derecho toda la vida, tienen un conocimiento de las leyes y de su manejo que yo no tengo. Empiezan a venir hacia occidente. Ya están en Ohio, y pronto llegarán a Illinois, y yo me voy a casa a estudiar Derecho, y cuando lleguen a Illinois, ya estaré praparado.»

Este hombre, Lincoln, nunca dejó de ser un estudiante; jamás contento, jamás satisfecho con sus dones, jamás creyendo que había llegado a dominar por completo la materia que trataba. La tenacidad que puso en el estudio de sus casos jurídicos le produjo resonados éxitos.

La misma tenacidad aplicó Lincoln al estudio de las cuestiones políticas; la aplicó al tratar de la cuestión de la esclavitud. Vió más hondo en esa cuestión que cualquier otro hombre de su generación. Cosas que ellos no veían—las fases vagas y mal definidas de la cuestión de la esclavitud que él trató en los debates de Lincoln y Douglas, y en su discurso de Cooper Union, y en muchos otros de sus discursos—, Lincoln las hacía transparentes, de manera que cualquier hombre de la calle podía entender y ver la fuerza de lo que él estaba diciendo. Ello era así porque Lincoln había dominado por completo el asunto de que se ocupaba. Había visto la relación que existe entre todas estas cuestiones, sus ramificaciones y sus características.

En 1860, cuando preguntaron a Lincoln cómo era que tenía una tal facilidad de exposición, dijo recordar que cuando niño, en casa de su padre, le molestaba mucho la dificultad que tenía para entender la conversación de las personas a quienes

trataba de escuchar, y que muchas veces había tenido por costumbre marcharse a su cuarto después de oír una conversación durante la velada, y pasar parte de la noche tratando de volver a pensar, de comprender y de reproducir en su propio lenguaje lo que aquellas personas habían estado diciendo. Afirmaba que nada en su vida le había puesto de mal humor, excepto su incapacidad para entender lo que otras personas decían; pero eso le ponía furioso; se ponía de mal humor cuando no podía entender, y decía que, después de escuchar una conversación de este género, no quedaba tranquilo hasta que no había dado vueltas al asunto consigo mismo, llegando a poder expresarle en un lenguaje, a su juicio tan claro, que cualquier niño lo pudiese entender. Fué ese lento desarrollo, ese dominio de sí mismo, ese desenvolvimiento de sus propias fuerzas, lo que constituyó uno de los grandes elementos de la educación de Abraham Lincoln.

Los hombres que acompañaron a Lincoln en el célebre viaje de Springfield a Washington cuando fué a tomar posesión de su alto cargo, pudieron notar que, según iba de ciudad en ciudad, según pasaba a través de los diferentes Estados y se acercaba a la capital nacional, se afirmaba más su concepto de lo que eran los deberes que le esperaban; de las responsabilidades que le tocaban; de la fuerza que tenía que desarrollar para ir al encuentro de esas responsabilidades y desempeñar esos deberes. Ese poder de Abraham Lincoln, que fué creciendo con los años, está descrito, con seguridad, en sus documentos oficiales, las cartas que escribió, los discursos que pronunció y los escritos de que fué autor durante la Guerra civil.

Debemos prestar el tributo de nuestro homenaje al primer discurso inaugural, un documento importantísimo, un análisis magistral. Para demostrar la grandeza de Lincoln, basta compulsar algunos trozos de aquel discurso, como los proponía William H. Seward con la revisión de los mismos hecha por Lincoln; ver con toda evidencia cuánto él mejoró en facilidad de expresión, en claridad de exposición, lo

que Seward había escrito. El primer discurso inaugural fué, en realidad, un importantísimo documento, y le admiramos; pero comparándole con el segundo discurso, que fué como un pasaje inspirado del Viejo Testamento, el segundo discurso fué la consagración de una vida a la santa causa; un espíritu generosamente franco asomó en todas las salidas que podían darse a la crisis; hacíase una llamada franca a los que estaban del lado opuesto. Un sentimiento hondo hacia este documento infinitamente superior al discurso inaugural. En la diferencia entre estas dos alocuciones está ejemplificada la manera de la formación de Abraham Lincoln.

Lo que más se impone a mi atención es que hubo profundidad en toda la educación de Lincoln. Jamás se contentaba con quedarse a la mitad del camino. Entendía deber ir hasta el final en sus lecturas, hasta el final en sus estudios, para dominar la materia que tenía entre manos, y no cesar en sus esfuerzos sin llegar a ese dominio, a esa posesión completa.

Tendemos tanto a creer que cuando en nuestro sistema entra una pequeña cantidad de un asunto, cuando entendemos algo de él, cuando tenemos alguna vaga idea de lo que significa, ya es nuestro. Miramos vagamente lo que estamos estudiando, y ya decimos que lo entendemos, pero que no lo podemos explicar. La lección que se saca de la educación de Lincoln es que debemos ir al fondo de las cosas, debemos penetrarlas de parte a parte, debemos dominar, debemos comprender la totalidad del asunto que tratamos, y que no está justificado el que nos detengamos en el estudio de cualquier asunto hasta que no hayamos logrado ese dominio y esa comprensión.

Fué esta calidad que acabamos de mencionar la que hizo a Lincoln tan superior a Douglas como polemista. Douglas tenía una facilidad, una rapidez de inteligencia, una adaptabilidad, un pronto, una vivacidad de espíritu que en el momento le daba una gran fuerza; pero, en cambio, Lincoln tenía la profundidad y el dominio más completo del asunto de que trataban. La pre-

gunta que hizo a Douglas en el debate de Freeport mostró que Lincoln entendía la tendencia y el desarrollo inevitable de la cuestión de la esclavitud de un modo diferente de Douglas. La contestación de Douglas a esa pregunta le resultó un éxito temporal, porque esa contestación fué dada para agradar al pueblo de Illinois. Pero Lincoln llegaba más hondo; veía la América entera, y la contestación dada por Douglas hizo imposible que él fuese candidato de todo su partido a la elección presidencial dos años más tarde; la democracia se dividió a causa de aquella contestación, y Abraham Lincoln fué el Presidente de los Estados Unidos.

Por último, y de algún modo como fundamento de todo, la educación de Abraham Lincoln fué eficaz y fuerte y llena de realizaciones, a causa de su calidad moral. Antes que nada, Lincoln era intelectualmente honrado; era honrado consigo mismo; nunca pretendió engañarse a sí mismo; nunca fingió entender ni pretendió entender una cosa que no entendía. Empezaba con la firme resolución de que había de dominar por completo la cosa de que trataba, y no se atrevía a hablar de ella, ni a escribir de ella, ni a llevar a otros a que se ocuparan de lo mismo, hasta que él propio no lo hubiese dominado. Este fué, según creo, el primer gran secreto de sus éxitos.

Quizás hubo hombres de su generación que tuvieron un poder intelectual tan grande como el de Lincoln. Webster fué un jurisconsulto infinitamente más grande. Hubo otros hombres dotados de un poder tremendo; pero la diferencia entre Lincoln y los otros hombres de influencia de su generación y lo que le coloca en el más visible contraste con los hombres de influencia de nuestra generación es aquella simplicidad de sus fines, aquella honestidad intelectual, aquel amor a la verdad, que era básico, que era el sostén de todo lo que él decía, de todo lo que hacía.

Me acuerdo en el Illinois central, en el Octavo Distrito Judicial, donde estuvo colocado Lincoln, y donde yo viví durante algunos años y conocí a personas que ha-

bían conocido a Lincoln, de haber encontrado a un anciano que me dijo haber asistido a una especie de jira campestre en una ocasión en que se reunió mucha gente de la región, y allí estaba también Lincoln. Según la costumbre de la época, pidieron a diferentes personas que hablasen, y, finalmente, alguien llamó «Abe Lincoln», y la voz se generalizó entre los asistentes, llamando «Abe Lincoln». Decía mi viejo amigo: «Lincoln subió al estrado confuso, arrastrando los pies, perplejo, y dijo: «Señores: yo no tengo nada que decirles. ¿De qué quieren ustedes que les hable?» Alguien dijo: «Hable de las tarifas aduaneras, Abe; hable de las tarifas.» Lincoln se enderezó, tuvo una sonrisa y dijo: «Bueno; eso de hablar de las tarifas me recuerda un caso que se dió conmigo en New Solem. Yo tenía un comercio, cuando entró un individuo y me dijo que quería un medio real de fulminantes. Le di los fulminantes, y luego él me los devolvió y dijo: «No quiero estos fulminantes; quédese usted con ellos y déme un medio real de sidra.» Cogí los fulminantes y le di la sidra, que él bebió. En seguida, iba a marcharse, y yo le dije: «Oye, Bill, págame la sidra.» Y él dijo: «Vaya, yo le di los fulminantes por la sidra.» Yo le repuse: «Bien; entonces, págame los fulminantes.» Pero Bill dijo: «Yo no me quedé con los fulminantes.» Lincoln dijo, en conclusión: «Nunca saqué nada en limpio del asunto éste; cuando quería cobrar por los fulminantes, Bill insistía en que no había tenido fulminantes ningunos, y cuando yo pretendía cobrarle la sidra, insistía en que me había dado los fulminantes por la sidra. Sin embargo, yo siempre, de alguna manera, me daba cuenta de que estaba defraudado por el valor de medio real de sidra. Pasa algo semejante con lo de las tarifas. Yo nunca saqué la cosa en limpio; no la entiendo; pero, de un modo o de otro, creo que las tarifas me defraudan.» Todos se rieron con gusto: Lincoln había hecho un discurso agradable, y no se había comprometido en la cuestión de las tarifas.

En cambio, me acuerdo de haber oído a un político, por el mismo distrito, hacer un

largo discurso sobre las tarifas, y cuando lo hubo terminado, se le acercó un hombre, dándole efusivamente las gracias y diciéndole: «Me alegro mucho de haberle oído, Mr. Green, porque ahora ya entiendo lo de las tarifas.» Mr. Green dijo luego confidencialmente a otro individuo que se alegraba mucho de que hubiese alguien que entendiese las tarifas, porque él no las entendía. Lincoln dijo al Gobernador de la Guerra de Illinois, Richard Oglesley: «Consérvate fiel al pueblo, Dick, consérvate fiel al pueblo; tú puedes engañar a todo el pueblo durante algún tiempo, y a una parte del pueblo durante todo el tiempo; pero te aseguro, Dick, lo que no puedes es engañar a todo el pueblo todo tiempo.» Y era aquel sentimiento de confianza que el pueblo tenía en Abraham Lincoln, el hecho de que él jamás buscaba engañarle o descaminarle, ni disfrazarle los hechos, lo que le hacía tan creído y tan respetado.

El acontecimiento de la vida de Lincoln que le dió mayor satisfacción fué, quizás, su elección por el voto de su propia Compañía, en la guerra de Black Hawk, para capitán de la misma Compañía. La opinión de los hombres con quienes vivía en la frontera, de que él era el hombre que debía mandar, pareció darle mucho más gusto que todos los otros honores que le fueron conferidos. En aquel establecimiento de la frontera, él era para sus compañeros «el honrado Abe Lincoln», el hombre que era el árbitro en los partidos de boxeo y de otras luchas; el hombre que llevaba las *stakes* en las apuestas de la frontera; el hombre a quien recurrían para la decisión en todas las cosas en que querían que se hiciese justicia, que todo se pesase con absoluto rigor.

Cuando Lincoln fracasó en sus empresas comerciales, y que ya sus deudas habían prescrito, él pagó esas deudas hasta el último penique. Podía haberlas evitado; había fundamento para que él buscase esquivarse, si hubiese querido; pero lo pagó todo: pagó al hombre que había firmado sus notas, y que había tenido que acudir a algunas faltas inmediatamente después de

su quiebra; fué a causa de esta honradez fundamental, de esta sinceridad de alma en todas las relaciones de la vida, y en todas las cuestiones que trató, por lo que Abraham Lincoln tuvo la fuerza que tuvo. Era, antes que nada, «el honrado Abe Lincoln»; era intelectualmente honrado; éste fué el factor comprensivo y determinante de toda su vida. Me atrevo a creer que si los hombres de América, si la juventud de América, estudia la vida de Abraham Lincoln, si nuestros jóvenes imitan sus virtudes, si practican sus métodos de educación, si se someten a la disciplina a que él se sujetó, si edifican sus vidas según el modelo de este grande americano, educado por sí mismo, entonces la República tiene asegurados sus destinos y su perpetuidad (1).

EL CAMPO, AMBIENTE ADECUADO
PARA LA EDUCACIÓN Y LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
DE LOS JÓVENES SUJETOS A TUTELA SOCIAL

por José Mallart.

Del Instituto de Reeducción Profesional (Madrid).

Todos hemos visto esos grandes caserones destinados a la educación de huérfanos y de niños acogidos a la beneficencia pública. Muchos continúan todavía en el centro de las grandes poblaciones, en calles estrechas, faltos de sol, rodeados de una atmósfera polvorienta y malsana. Otros, más modernos, se levantan en las afueras, bien situados desde el punto de vista higiénico y moral.

Estos últimos tienen amplios dormitorios, salas de clase bien cubicadas, talleres bien iluminados y con ventilación suficiente. Allí se pretende dar una formación general, se enseñan varios oficios, se prepara a los jóvenes para entrar en diversas actividades del rodaje industrial y comercial.

Físicamente considerada, la educación que se recibe en estos caserones higienizados y modernizados de las afueras de la

ciudad no responde, ni mucho menos, a las necesidades de los acogidos. Muchachos de las procedencias más diversas, a veces con estigmas hereditarios y con taras fisiológicas pronunciadas, son sujetos desde la más temprana edad a un régimen escolar que les obliga a estar inmóviles durante varias horas, con la sobreexcitación nerviosa consiguiente a un trabajo mental inadecuado. Los ratos de recreo, los descansos mejor distribuidos, no son suficientes para contrarrestar los malos efectos de aquel trabajo exigido a los pequeños allá en las salas de clase.

Cuando mayorcitos, empiezan la vida de taller, taller-escuela que ha de armarles para la lucha económica del futuro. La preparación que se les da, el género de vida a que se les somete, el ambiente que respiran en estas casas, todo les inclina a situar su porvenir en la ciudad, donde tendrán que sufrir la lucha cruenta de una vida que acentuará sus taras funcionales, donde se encontrarán con la competencia despiadada de esa ola de población que afluye deslumbrada a los centros urbanos en busca de un bienestar problemático.

Estas instituciones de educación, situadas en los lindes de la ciudad, a veces en pleno campo, parecerían lugares de vanguardia que tienen los núcleos urbanos para devolver al campo elementos en cierto modo incompatibles con su género de vida asfixiante y agotador. Pero no sucede así.

Es que los nuevos edificios conservan muchos de los caracteres de aquellos viejos caserones del centro de la ciudad, y el espíritu que en ellos reina, por lo general, no está suficientemente abierto al ambiente de los campos y de los montes que se extienden más allá de sus ventanas.

Hemos visto a las puertas de nuestras ciudades colegios de huérfanos situados magníficamente entre árboles, con espacio libre para el cultivo, que desaprovechan completamente el campo de experiencias y de enseñanzas que ofrecen estos elementos para la educación general de los pequeños y aun de los mayores. No ha llegado todavía al espíritu de los que rigen

(1) Véase el número de febrero de 1926 de *Educational Review*, de New York.

estas instituciones la importancia que tienen, para la formación integral, las sencillas prácticas del cultivo de plantas y de la cría de animales domésticos, cuando ni tan sólo hacen detener la atención de los alumnos sobre estas cosas.

Multitud de actividades, que son casi indispensables para el desenvolvimiento intelectual de esos jóvenes, son relegadas por entero a un personal ajeno a toda misión educativa. Todavía hemos visto regañar a muchachos que, siguiendo los impulsos de su naturaleza, ávida de desarrollo, querían ayudar al jardinero en sus faenas, ¡tan próximas al mundo de su comprensión, tan básicas como experiencia fundamental de experiencias futuras!

Mas no es sólo este medio de educación general lo que deben sacar del ambiente natural y de la intervención en el trabajo del campo las instituciones a que nos venimos refiriendo. Al fin y al cabo, ya casi constituyen una excepción los centros de formación elemental, que, en mayor o menor escala, no aprovechan los recursos que les ofrece la Naturaleza y las ocupaciones fundamentales que en su seno se pueden desarrollar. Todo el mundo conoce el incremento que van tomando las escuelas situadas en amplia zona de actividades rústicas; nadie desconoce el resultado que, tanto desde el punto de vista físico como desde el intelectual, vienen dando las colonias para niños débiles, para retrasados mentales, etc., fundadas en el puro ambiente campestre.

Es de esperar que, dentro de poco, la mayoría de los centros de educación aprovechen en muy amplia medida estos elementos, hoy día utilizados tan eficazmente por las instituciones pedagógicas de vanguardia.

Pero el problema no termina aquí al tratarse de la formación de nuestros jóvenes sujetos a la tutela social. El porvenir de estos muchachos ha de traernos preocupaciones de índole más compleja. Hay que prepararlos para la lucha económica de la vida.

Allá se les ofrece la ciudad codiciada, centro de atracción humana, lugar de lucha

despiadada y de competencia sin freno. Tiene gran variedad de ocupaciones, ofrece grandes posibilidades a los hombres de dotes y de resistencias superiores; pero es hostil al individuo de capacidades limitadas.

Por otro lado, se ofrece el campo, con sus cultivos, con sus industrias rurales, con su vida sencilla y su lucha suave. Campo abandonado por los fuertes, por los descontentos, por los que han sido seducidos por el brillo de las ciudades y el trajín de los centros industriales.

¿Hacia dónde inclinaremos las capacidades de lucha económica de nuestros jóvenes sujetos a tutela social? ¿Qué centro de actividad ha de ser más conveniente para el desarrollo de su vida?

No podemos ser excluvistas en una cuestión que ofrece gran variabilidad de factores. Hay que tener en cuenta las aptitudes naturales de los individuos, y toda una serie de condiciones personales y sociales que pueden hacer recomendable la orientación profesional de un muchacho en un sentido determinado. Pero nunca mejor que en el caso que nos ocupa es factible una orientación profesional en masa, condicionada por necesidades de prevención social y de equilibrio económico. Los prejuicios familiares y la acción de tantos factores de ambiente, que muchas veces dificultan la buena orientación profesional de los jóvenes, pueden estar ausentes en los centros donde se eduquen los huérfanos y demás pupilos de las entidades de asistencia social.

Por esto creemos acertado recomendar que la formación profesional de estos muchachos, muy lejos de ser dirigida exclusivamente hacia las actividades industriales y burocráticas de la ciudad, como tiende a serlo en la mayoría de los establecimientos actuales, tome el rumbo de las ocupaciones agrícolas y de las industrias rurales. Nos lo pide la economía de los pueblos, comprometida por el desenfrenado éxodo rural; nos lo reclama la responsabilidad que tenemos de la salud y del porvenir de nuestros jóvenes protegidos.

Habrán de multiplicarse las colonias

agrícolas y las granjas de cultivo, como parte esencial de los orfanatos, de los reformatorios y demás centros similares. Y si se quiere hacer más extensa e inmediata esta labor, establézcase el aprendizaje en casa del agricultor; la colocación en el campo.

En el ambiente enteramente rural, en el pleno vivir de los problemas agrícolas, en actividad de aprendizaje sistemático de la profesión de agricultor, nuestros jóvenes habrán de arraigar perfectamente en el campo, asociarán a éste su vida espiritual. De esta manera estará asegurada su salud, su desenvolvimiento económico y su equilibrio moral.

Para resumir, formularemos las siguientes conclusiones:

1.^a Que los establecimientos destinados a la educación de los jóvenes acogidos a la tutela social se separen del casco de las poblaciones, situándolos en lugares que participen ampliamente del ambiente natural y campestre.

2.^a Que en la educación general y en la enseñanza elemental de estos jóvenes, se aprovechen al máximo los elementos que la Naturaleza y la vida del campo pueden proporcionar como laboratorio de ensayo y como lugar de ejercicio fundamental; preparatorio para la vida general y profesional.

3.^a Que la formación profesional de los pupilos de la asistencia pública sea orientada hacia las actividades agrícolas, como medio de asegurar a aquéllos una vida sana y una mayor posibilidad de resistencia económica.

4.^a Que se creen colonias o familias agrícolas que compartan convenientemente las preocupaciones de la explotación rural, con las necesidades de una educación cuidada y de una formación técnica que garantice la victoria en las luchas de la vida del campo.

LA LECTURA DEBE SER UN SERVICIO PÚBLICO

por Antero Urioste,

Bibliotecario de la Biblioteca de Maestros de Montevideo.

A medida que la civilización de la sociedad progresa, crecen, naturalmente, las necesidades de todo orden, capaces de constituir un servicio público, caso en que estaría la lectura, que debería atender perfectamente el Estado; pues si declara que la instrucción primaria es obligatoria, y, por consiguiente, que todos los ciudadanos deben saber leer y escribir por lo menos, debe también suministrar qué leer, estableciendo la lectura como un sistema de educación, que se proporcionaría poniendo en contacto con el periódico, con la revista y con el libro, principalmente, a los elementos que, por los conocimientos precarios y adquiridos al abandonar la escuela, apenas si recuerdan que han aprendido a leer, contribuyendo de la manera indicada a formar ciudadanos conscientes de sus deberes y de sus derechos, y hombres capaces de defenderse en la lucha por la vida.

Valor educativo de la lectura.—Aprender a leer para conocer mañana las ideas de los que fueron y de los que están alejados de nosotros; aprender a leer para que al abandonar la escuela pueda comprenderse el texto de un libro apropiado a nuestro grado de cultura, juzgar su contenido y asimilarlo; aprender a leer para deleitarnos con las expresiones y los sentimientos de otros, para vivir su vida y olvidar un momento la realidad brutal, viviendo en el mundo irreal creado por el escritor, debe ser, según Devaud, el objeto esencial del aprendizaje de la lectura; instrumento de instrucción y de formación, cuya excelencia se apreciará en la edad postescolar para perfeccionar y mejorar la obra de la escuela primaria; pues, aparte de servir eficazmente para que se revelen vocaciones, desde que permite alcanzar horizontes más amplios y luminosos al ponernos en relación con las manifestaciones de las Artes, de las Letras, de las Ciencias y de las Industrias, sirve también para aumen-

tar el valor social del individuo por la adquisición de conocimientos más extensos, que le consienten prestar a la sociedad una colaboración más activa y fecunda.

El libro condensa y perpetúa el pensamiento de la Humanidad; difunde con rapidez vertiginosa las ideas, los sentimientos y hace partícipes a todos de las riquezas acumuladas por algunos pensadores, convirtiéndose así en efficacísimo instrumento de educación, no obstante lo que dicen sus obstinados adversarios: que la lectura vale menos que la enseñanza oral, porque la palabra del maestro es más poderosa que una historieta o una página moralizadora, por cuanto tiene la virtud de la sugestión del afecto de los alumnos al maestro.

Nadie niega las ventajas de la enseñanza oral sobre la del libro; pero el maestro no siempre está presente, su enseñanza sólo dura un corto período de tiempo, y el niño está mucho más fuera de la escuela, lejos del contacto del maestro, viviendo en un ambiente que de seguro no es el más educativo. Hay, pues, necesidad de recurrir al libro, que tiene un valor social inapreciable, y que, como lo expresa Compayré, desempeña un gran papel en la enseñanza, ya fijando y completando las lecciones del maestro, ya como texto de lecturas recreativas e instructivas, que extienden los conocimientos y ennoblecen el espíritu.

La lectura es la llave que abre al ignorante el cobre de los secretos de la Naturaleza y de la realidad, y que lo pone en relación con un mundo que de otra suerte le sería absolutamente desconocido, teniendo en consecuencia un alto valor educativo, además de ocupar un lugar importante en la vida económica, política e intelectual de las sociedades.

Asimismo, la lectura sirve para que el niño aprenda rápidamente lo que no podría alcanzar solo: secreto de la Naturaleza y conocimientos científicos indispensables, que iluminarán su espíritu y que le harán ver el cómo y el porqué de muchas cosas; aparte de su influencia en la formación del alma infantil, ofreciéndole un modelo y una guía de la personalidad, a la que ayudan

las narraciones de viajes, descubrimientos, etcétera, que le demuestran cómo debemos proceder en algunos momentos de la vida, de la moralidad, de los sentimientos, del buen gusto, etc.

El libro y la educación de los adultos, —Además, no hay que olvidar que la educación de los adultos interesa particularmente a todas las organizaciones democráticas, en las que, de manera más o menos efectiva, se llama a todos los individuos a participar de la vida ciudadana, requiriendo para el manejo de los negocios públicos que el mayor número posea ciertos conocimientos esenciales, a fin de que esa participación alcance el mejor resultado.

Aparte de lo dicho, la difusión del libro y del periódico favorece el mutuo conocimiento y la información exacta de todo lo que diga relación con las dificultades que originan los conflictos sociales—aproximando a las clases socialmente apartadas y facilitando necesariamente las soluciones—, y contribuye a desarrollar movimientos que tienen valor educativo: el estudio y la discusión de las cuestiones prácticas de la Industria, de la Historia y de las Ciencias políticas, de la Geografía, de los Idiomas, que pueden encauzarse metódicamente, constituyendo una institución de enseñanza.

Difusión de la cultura.—Habría, al efecto, que organizar liberalmente la prestación de los fondos de las Bibliotecas del Estado, además de dar facilidades de acceso y horario, y de proveerlas con abundancia de las últimas producciones del saber humano en Ciencias, Artes, Viajes, etc., y de algunos periódicos y revistas ilustradas, que deberían renovarse a menudo, de manera que la Biblioteca fuese un organismo viviente en continua transformación, pues es indiscutible que la circulación del libro hace fácil y codiciada la lectura, desde que no siempre es posible a los lectores, particularmente a aquellos que consagran a sus ocupaciones algunas horas del día, que son las más numerosas, concurrir a las bibliotecas, que deben ser la continuación de la escuela y las más democráticas de las instituciones, puesto que deben servir a

todas las razas y a todas las clases y condiciones de hombres, distribuyendo ampliamente los pensamientos de las grandes inteligencias, de manera que las buenas ideas se convierten en patrimonio de todos.

También podría ensayarse la institución de bibliotecas viajeras—*Traveling Libraries*— que llevasen el libro a los hospitales, sanatorios, cuarteles, cárceles, buques, faros, asociaciones industriales, fábricas y a los pequeños pueblos y parajes distantes de la campaña, imitando lo que se realiza en Australia y en los Estados Unidos de la América del Norte, particularmente donde la Biblioteca pública de Nueva York, por ejemplo, hace circular por año unos 40.000 volúmenes entre diversos establecimientos apartados de la ciudad.

Establecimientos de bibliotecas populares.—A la indicada obra social del Estado deberían coadyuvar los Municipios, estableciendo algunas bibliotecas populares—órganos activos, indispensables y fecundos de la ciudad moderna, como la llama un escritor italiano—, que realizaran la triple finalidad de instruir, informar y distraer; bibliotecas que se formarían con 2 ó 3.000 volúmenes de obras apropiadas a la mentalidad, ocupación y necesidades de los habitantes del barrio a que deben servir, y que, fuera de las obras de consulta y de información necesarias—diccionarios, enciclopedias, mapas geográficos, agrícolas, industriales, etc., guías comerciales, anuarios estadísticos, códigos y leyes usuales, etc.—, deberían disponer de muchos periódicos y revistas ilustradas, nacionales y extranjeras, entre ellos algunos de modas, labores femeninas y economía doméstica, para las señoras. Asimismo podría ensayarse el establecimiento de pequeñas bibliotecas en los parques y en los paseos públicos (1).

Además, convendría que no sólo las bibliotecas populares de que hablamos, sino también las del Estado y las de los Centros particulares de enseñanza y de cultura, tu-

viesen una «Sección infantil», bien decorada e iluminada, provista de obras y de revistas adecuadas a la edad, la situación social, y los gustos de los niños de cada barrio; obras que se permitirían llevar a domicilio, a objeto, principalmente, de facilitar la instrucción, formar el hábito de la lectura, enseñar al niño a amar los libros, y a convencerlo de su provechosa utilidad (2).

Cuentos e historietas. Música vocal.—Aparte de lo consignado, la «Sección infantil» podría ser utilizada por maestros o por personas que poseyeran alguna cultura, para los niños, una vez por semana, para narrarles cuentos e historietas—de indiscutible influencia moral y valor educativo—; enseñarles música vocal—canciones sencillas y expresivas, que despierten sentimientos familiares y profundos—y recitar versos, y también algunos juegos recreativos, todo lo que coadyuvaría al perfeccionamiento intelectual y ético de gran parte de la infancia, que, como acaba de decirlo un distinguido escritor argentino, es la Nación y la Humanidad misma de mañana.

Complemento de las bibliotecas populares.—También convendría completar la acción de las bibliotecas populares agregando a las de barrios industriales, a semejanza de la de Forney, de París, álbumes de modelos, donde los obreros, artistas, cinceladores, escultores, joyeros, decoradores, ebanistas, etc., encontrasen elementos nuevos que les permitiesen desarrollar el buen gusto y abandonar la rutina del oficio; y, a la del barrio del Puerto, mapas geográficos y astronómicos, cartas de navegación, esferas terrestres y celestes, algunos modelos de buques e instrumentos de marina—lo que serviría poderosamente para despertar vocaciones—, aparte de proveerlas de algunas reproducciones de cuadros y esculturas famosas, antiguas y modernas, que contribuyeran a la educación estética de los concurrentes y causarían placer, fuera de dar al local un aspecto atractivo. Habría asimismo que organizar conferencias educativas e instructivas con proyecciones luminosas, que intelectuali-

(1) Hacemos notar que el Departamento de Bibliotecas de la S. E. P. de México ya tiene establecida esta clase de bibliotecas.

(2) Ya se hace algo de esto en México.

zaran y moralizaran; audiciones musicales y lecturas comentadas, que atrajeran y vincularan al pueblo y a la biblioteca, convirtiéndola en un centro social del vecindario.

El libro y la formación de maestros.
—Tomando en consideración los conceptos expresados sobre la difusión del libro, la Biblioteca de Maestros organizó en 1909, por iniciativa del autor, la prestación de algunas de sus obras, que ha favorecido especialmente a los aspirantes a maestros, desde que se les ha facilitado su preparación, pues los libros se prestan por el plazo de quince días, que se puede renovar por otros quince.

A objeto de hacer más vigorosa la acción educadora de la *Sección circulante y de consulta*, se ha formado una lista de obras modernas, representativas, para extender los conocimientos profesionales del maestro, solucionar los problemas más importantes que se le presenten en la práctica y ayudar a la formación pedagógica de los aspirantes, y para familiarizarlos con producciones intelectuales de otro género, animadoras de la vida, que atraigan a los que sólo recurren a los libros en busca de un honesto e instructivo pasatiempo; lista que circulará entre los maestros de las escuelas públicas del país y los aspirantes al Magisterio de primera enseñanza, y que se espera ha de provocar un mayor acercamiento de los mismos a la biblioteca, por las facilidades que ésta brinda para la lectura a domicilio.

Además, se ha proyectado que los Inspectores de instrucción primaria de Campaña seleccionen de la lista que mencionamos unas cien obras y formen varias colecciones, que, colocadas en cajas *ad hoc*, se circularán entre los maestros rurales en tal forma, que, después de cierto tiempo, todos esos maestros hayan leído esas cien obras, que se renovarán más adelante, en todo o en parte, según lo que la experiencia aconseje.

Así los maestros rurales como los de los centros urbanos—donde no faltan bibliotecas y existen además otros instrumentos de cultura—estarán siempre en contacto

no sólo con las nuevas disciplinas relacionadas con el ejercicio de su profesión, sino que también tendrán conocimientos de los admirables adelantos que de día en día alcanzan la Ciencia y la Industria, de continua aplicación en la vida moderna, y cuya utilidad en la enseñanza del niño no es necesario evidenciar, y contribuirán, además, armados así, a realizar, en conversaciones con los vecinos, una obra de mejoramiento social: aumentar la ilustración general del habitante de la Campaña, extendiendo la obra de la escuela.

(De *El Libro y el Pueblo*, de México).

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN CUBA DE 1902 A 1925 (1)

por el Dr. Ramiro Guerra.

(Continuación.)

En el verano de 1909, el Gobierno del general Gómez se encontró con esta situación en pie, y el artículo 30 de la ley de 8 de julio de 1909, ya citada, mantuvo la suspensión, «hasta que el Congreso legisle respecto a esta materia», de «los exámenes de maestros cuyos certificados hayan sido prorrogados por el Gobierno Provisional, así como los que venzan en lo sucesivo». La misma ley, en su artículo 60, disponía que continuasen celebrándose «exámenes de aspirantes al certificado de maestro, con arreglo a lo dispuesto en la Orden número 127», si bien en el artículo siguiente, el 7.º, variaba la forma de nombramiento y constitución de los tribunales de examen. Desde el momento en que, tanto los certificados expedidos hasta aquella fecha como los que se fueron otorgando después, tuvieron una duración indefinida, la distinción entre certificados de 1.º, 2.º y 3.º grados, con validez de uno, dos y tres años, respectivamente, dejó de tener valor, tanto más cuanto que las leyes que se promulgaron en seguida fijaron sueldos

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

iguales para los maestros, cualquiera que fuese *el grado del certificado* que poseyesen. De este modo desaparecía de nuestra legislación el segundo principio de los cinco que hemos citado más arriba, relativos a los maestros, impuesto por la Orden número 368, a saber: *Títulos o certificados de varias categorías o grados, válidos por corto plazo.*

El Congreso no preceptuó, sin embargo, que los maestros en posesión de los tales certificados quedasen libres de otras pruebas en lo futuro, para considerarse con un título definitivo y capacitados para ejercer por siempre la enseñanza. Al contrario, consignó en la Ley, de una manera expresa, que esa prueba última debía rendirse en las Escuelas Normales cuando estos establecimientos se fundasen, y a fin de impedir que a las sombras de la Constitución y de las leyes se creasen derechos que imposibilitasen el cumplimiento de ese precepto, prescribió que la *ratificación de los maestros en las aulas que desempeñasen* se entendería *sin perjuicio de la obligación en que se encuentran de revalidar sus títulos o certificados en la Escuela Normal.* (Cuarta disposición transitoria de la Ley de 18 de julio de 1909.) Cuando el Congreso legisló sobre las Escuelas Normales (Ley de 19 de marzo de 1915), suprimió definitivamente los exámenes de maestros, pero guardó silencio sobre la reválida mencionada, hasta que por otra Ley más reciente se libró a los maestros de certificado de la obligación de la reválida, ordenando que se les expidiese el título de «Maestros de Instrucción Primaria». (Ley de 8 de julio de 1924.)

El plan de sustituir los exámenes de maestro por la creación de Escuelas Normales adoptado por el Congreso era muy antiguo... Mr. Hanna mismo declaró que los maestros debían formarse en Escuelas de las mencionadas, pero que la necesidad de improvisar miles de maestros en corto tiempo y la necesidad del Tesoro no permitían crear dichos establecimientos en 1901. No obstante, antes de cesar la Ocupación Militar, ya el Comisionado había comenzado a formar maestros normalistas,

con el envío de jóvenes cubanas a la Escuela Normal de New Palz y la fundación de la Escuela Normal de Kindergarten. Un plan para enviar estudiantes varones a una Escuela Normal de los Estados Unidos y otro para fundar las Escuelas Normales cubanas estaban en estudio cuando fué proclamada la República y Mr. Hanna cesó como Comisionado. Constituído el Gobierno cubano tres años después, en 1905, se presentó en el Senado la primera proposición de ley creando los citados centros docentes, la cual no fué aprobada hasta diez años más tarde, siendo sancionada por el Presidente de la Nación el 19 de marzo de 1915. Los exámenes habían continuado celebrándose hasta 1914, y el número de maestros era muy crecido; pero las siete Escuelas Normales cuya creación ordenaba la Ley en un plazo de dos años no se fueron estableciendo sino muy lentamente, al extremo que la de Camagüey no se fundó hasta 1923, seis años después de vencido el término fijado, y aun no ha tenido tiempo de graduar ningún maestro.

En virtud de la demora de los Gobiernos en fundar las Escuelas Normales de varias provincias, y de que éstas necesariamente tienen que tardar cuatro años en graduar los primeros profesores, comenzaron a faltar maestros en algunos distritos. El Congreso, por una razón o por otra, no procedía a resolver la dificultad, y entonces la Junta de Superintendentes acudió al expediente de declarar «provisionalmente habilitados para la enseñanza» a las personas que hubiesen poseído certificados (caducados ya y sin validez desde hacía más de diez años) anteriores a la primera suspensión de los exámenes de maestros y prórroga de los certificados dictada por el Gobernador Provisional Mr. Charles E. Magoon, así como las que, habiendo sido desaprobadas en los exámenes de aquellos años, hubiesen alcanzado cierto número de puntos que fijó la Junta. Estas eran medidas muy graves, porque significaban poner al frente de las aulas, de nuevo, a personas que se habían alejado voluntariamente de la enseñanza, si es que la habían ejercido alguna vez, o que habían sido eliminadas

del Magisterio desde hacía 10 ó 15 años, cuando estaban en vigor los procedimientos de selección de la Orden número 368. La opinión personal del autor de este trabajo es que la Junta de Superintendentes, de cuya buena fe y recta intención en el caso no dudamos ni hemos dudado nunca, carecía completa y absolutamente de atribuciones legales para intervenir en la cuestión, que era exclusivamente de la facultad del Congreso, y, en último caso, por razón de necesidad, del Ejecutivo de la Nación. Los acuerdos y las resoluciones que entonces tomó la Junta no estaban amparados por ningún precepto legal ni justificados por ninguna razón pedagógica. Pudieron prevalecer, porque nadie los impugnó y porque beneficiaban a muchas personas, y resolvían, aunque de mala manera, a juicio nuestro, una necesidad del momento. El Congreso, al fin, intervino en el asunto, autorizando la celebración de exámenes para habilitar provisionalmente maestros que ocupasen interinamente las aulas vacantes, hasta que se presentasen maestros provistos de los títulos que la Ley vigente exige para desempeñar en propiedad las escuelas. Los certificados de estos habilitados sólo serán válidos por seis años, tiempo que el Congreso ha estimado suficiente para que las Escuelas Normales últimamente creadas gradúen maestros y maestras para las provincias respectivas. En la de la Habana, que cuenta con dos Escuelas Normales de las más antiguas, hay ya exceso de maestros normales. Los hechos apuntados demuestran que, desde 1909 a la fecha, el Congreso cubano se ha mostrado invariablemente opuesto al sistema de improvisar maestros mediante exámenes, y decididamente partidario de que los profesores y profesoras se formen en Escuelas Normales, cursando estudios regulares y completos. Es la buena doctrina...

Otro principio más muy importante de la Orden número 368, encaminado también a estimular a los maestros al estudio, fué el que hemos colocado en tercer lugar: *Sueldos variables, dentro de ciertos límites mínimos y máximos fijados por la ley.*

El contrato corto facilitaba la sustitución del maestro mediano por el bueno o el excelente, asegurando posibilidad de pronta colocación al que sobresalía; el examen periódico obligaba a estudiar sin cesar, procurando alcanzar un certificado de grado más elevado que daba un respiro un poco mayor, y aseguraba el porvenir por *dos años o tres* en vez de *uno*. Estos eran incentivos muy fuertes para impulsar al maestro hacia adelante; pero a Mr. Hanna, que se consideraba buen conocedor de la naturaleza humana, le parecieron pocos, y hubo de reforzarlos estableciendo en la Orden número 368 preceptos que permitiesen a los maestros de más capacidad alcanzar haberes algo más elevados que a los restantes...

Este precepto fué modificado muy pronto por la Orden número 127, serie de 1901, en la siguiente forma: Las Juntas de Educación tendrán plenos poderes para fijar, *con la aprobación del Comisionado de Escuelas públicas*, los sueldos de los maestros y directores, siempre que los de los maestros no excedan al mes de las siguientes cantidades: en la Habana, 75 pesos; en las demás capitales de provincia, Cárdenas y Cienfuegos, 60 pesos; en todos los demás distritos, 50 pesos; pero ningún maestro ganará un sueldo menor de 30 pesos. «Las Juntas de Educación fijarán, dentro de esos límites, el sueldo que a su juicio se merezca cada maestro, y cualquier maestro que tenga a su cargo un aula, y, además, la dirección de otras dos aulas, por lo menos, será considerado como un director, y recibirá un sueldo adicional que no podrá exceder de 25 pesos al mes en el Distrito Urbano de la Habana, de 15 pesos al mes en los Distritos Urbanos de Segunda Clase, y de 10 pesos en los Distritos Municipales. La escala de sueldo se hallaba y se mantuvo en relación con la clase o categoría del Distrito, como salta a la vista. Este precepto permitía, a juicio del Comisionado, «pagar a los maestros con arreglo a sus aptitudes, con arreglo a lo que valen (1), den-

(1) Memoria, vol. II, 232.

tro de los límites fijados por la Ley». Algunas Juntas, agregaba, han abusado de la facultad que se les ha concedido, pero esto era de fácil corrección.

Este sistema de sueldos rigió muchos años. Dentro de la relativa libertad en que la Ley las dejaba, algunas Juntas fijaron sueldos iguales a todos los maestros; otras adoptaron tres tipos de sueldo, inferior, medio y superior, asignándole a cada maestro un sueldo uniforme dentro de la categoría en que quedó colocado; finalmente las hubo que mantuvieron criterios variables. La opinión entre los maestros estaba dividida, naturalmente. Sin embargo, unánimemente se reconocía que el principio de que fuese posible obtener mejoras sucesivas era estimulador, aunque los maestros aspiraban a que los aumentos periódicos no dependiesen de la voluntad arbitraria, y no siempre bien inspirada, de las Juntas de Educación.

De conformidad con los deseos y las aspiraciones de los maestros respecto de obtener sueldos mayores, por una parte, y de recibir aumentos periódicos y sucesivos, sujetos a una regla invariable, por otra, el Presidente de la República, general José Miguel Gómez, firmó otra ley el 4 de julio de 1911, redactada también por el Dr. García Enseñat, por la cual se satisfacían las citadas aspiraciones del Magisterio. Respecto de los sueldos, decía textualmente:

«Art. 173. Los Maestros de Escuelas públicas que sean nombrados por primera vez en un Distrito Escolar, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo treinta y cinco de esta Ley, percibirán un sueldo de setecientos ochenta (780) pesos anuales en el Distrito Escolar de la Habana; de seiscientos sesenta (660) pesos anuales en las Capitales de Provincias y en las ciudades de Cárdenas, Cienfuegos y Sagua, y de quinientos cuarenta (540) pesos anuales en todos los demás lugares de la República.

Tan pronto como un maestro de aula, nombrado por una Junta de Educación, sea ratificado en su cargo, a propuesta del Inspector del Distrito, y conforme se es-

tablece en el artículo treinta y cinco de la Ley vigente, y en la primera de sus disposiciones transitorias, devengará un sueldo de novecientos sesenta (960) pesos anuales en el Distrito Escolar de la Habana; de ochocientos cuarenta (840) pesos en las Capitales de Provincias y en las ciudades de Cárdenas, Cienfuegos y Sagua, y de seiscientos (600) pesos anuales en todos los demás lugares de la República.

Cada Director de Escuela pública, tenga o no aula a su cargo, recibirá, además del haber correspondiente a un maestro con aula, un sueldo adicional que no podrá exceder de trescientos (300) pesos anuales en el Distrito Escolar de la Habana; de ciento ochenta (180) pesos anuales en las Capitales de Provincias y en las ciudades de Cárdenas, Cienfuegos y Sagua, y de ciento veinte (120) pesos anuales en los demás lugares de la República.

Los Maestros y Directores que tengan cinco años consecutivos de servicios en las Escuelas públicas, contados desde la fecha de su primer nombramiento y que hayan desempeñado su cargo sin nota desfavorable en su expediente personal y sin haber disfrutado más de seis meses de licencia en todo ese tiempo, percibirán un sobresueldo de sesenta (60) pesos anuales sobre el haber que estuviesen disfrutando, según lo dispuesto en este artículo.

Los Maestros y Directores que tengan diez o más años consecutivos en las Escuelas públicas en las mismas condiciones prescritas en el párrafo anterior, percibirán un sobresueldo de ciento veinte (120) pesos anuales sobre el haber que estuviesen disfrutando, según lo dispuesto en este artículo.

Este aumento se hará constar en el expediente personal del interesado como una nota favorable para él.

Se entenderán comprendidos en los beneficios del párrafo anterior los Maestros que lleven cinco años en el primer caso, y diez o más en el segundo, de servicios no consecutivos, siempre que se comprare que la continuidad fué interrumpida por cesantía decretada a virtud exclusivamente de causas políticas.»

Esta ley respetaba uno de los principios de la Orden número 368, el de la diferencia de sueldos según la categoría del Distrito, e introducía otros nuevos de la mayor importancia: 1.º, el de un período de prueba del maestro, que podía extenderse hasta dos años, durante el cual ganaba un sueldo menor; 2.º, el de dos aumentos fijos, periódicos, de a cinco pesos mensuales, el primero a los cinco años de servicios, y el segundo a los diez años; 3.º, el de que esos aumentos consistían en un premio a la continuidad en el ejercicio de la enseñanza, al buen cumplimiento de los deberes profesionales en el aula y a la asiduidad en el trabajo, sin hacer uso excesivo de las licencias. Salvo el reparo de que el plan no ofrecía ninguna ventaja a los maestros que mediante el estudio mejorasen sus condiciones profesionales, adquiriendo nuevos títulos, por ejemplo, el de Doctor en Pedagogía, el plan era excelente. Si este último detalle se hubiera añadido, habría conservado todas las ventajas del de la Orden número 368, sin ninguno de sus inconvenientes. Por varios años se mantuvo en vigor; pero una ley posterior de aumento de sueldos del Magisterio igualó el sueldo básico en toda la República, borrando la diferencia entre los distritos, y con ella, el último resto que quedaba en la legislación del sistema implantado por la Orden de Mr. Hanna. En realidad, el plan de sueldos actuales no está concebido para ejercer una función estimuladora en el orden individual. Todos los maestros perciben, en condiciones legales idénticas, el mismo haber. La ley asigna un sueldo *al cargo*, no *a la persona* que lo desempeña. Mediocre, bueno o excelente, el trabajo realizado se retribuye de la misma manera. Es el polo opuesto del sistema de selección y de competencia preconizado por Mr. Hanna.

La República ha sido mucho más generosa con los maestros, en lo que a sueldos toca, que la Ocupación Militar, en los tres últimos lustros. Las leyes de aumento de sueldo del Magisterio de 1911 a la fecha han sido tres: la de 4 de julio de 1911, la de 1.º de julio de 1916 y la de 8 de julio

de 1924. La primera, conocida por la *ley de sobresueldos*, no sólo aumentó los cinco y diez pesos mensuales que éstos representan, sino que fijó como sueldo general el de 80 pesos mensuales, mayor que el máximo que las leyes de la Ocupación Militar señalaban, máximo al cual nunca había llegado sino un número muy corto de maestros. La ley de 1.º de julio de 1916 fijó para todos los maestros de la República el mismo sueldo de que disfrutaban los de la Habana, mejorando el haber de la gran mayoría de los maestros de la Nación. Por último, la de 8 de julio de 1924 elevó en un 33 por 100 el sueldo de todos los maestros, y en un 43 por 100 el de los que vivan y enseñen en las zonas rurales. El autor de este artículo percibió durante la Ocupación Militar, en un Distrito de la Provincia de la Habana, la suma de 42,40 pesos por su sueldo de maestro; una de sus hijas, Maestra Normal en una escuela rural del mismo Distrito, recibía el año escolar pasado 106,66 pesos, un aumento de un 251 por 100 de una a otra generación.

Todavía la Ley Escolar de la Primera Intervención tenía otros dos principios importantes relativos a los maestros, que no hemos examinado: Uno, *el de la eliminación de los maestros que no demostren capacidad para adelantar*; otro, *el de la obligación legal de estudiar constantemente*.

El primer principio se aplicaba en la Orden número 127, serie de 1901, que regulaba los exámenes. *Al maestro que en tres exámenes consecutivos obtuviese certificado de primer grado se le consideraba incapaz de adelantar y se le inhabilitaba para continuar enseñando*, hasta que en un examen posterior, con la obtención de un certificado de grado más alto, demostrase que había logrado salir adelante en sus estudios. Este precepto se aplicó en diversas ocasiones y estaba en estrecha concordancia con el sistema general de estímulo y selección de la Orden número 368. A los rezagados, a los que marchaban siempre a retaguardia, se les esperaba por algún tiempo, se les ofrecían dos o tres

oportunidades; pero al fin y al cabo, si no se incorporaban a los que avanzaban sin cesar, se les eliminaba con rigor implacable. Era la criba rigurosa de las medianías. El precepto desapareció provisionalmente con la primera prórroga de los certificados por tiempo indefinido, cualquiera que fuese el grado de los mismos, y fué borrado de manera definitiva de nuestra legislación con la derogación de la Orden número 127 y la supresión de los exámenes.

La obligación legal de estudiar constantemente la estableció el párrafo segundo del artículo 98 de la Orden número 368. «Cada maestro deberá asistir—decía textualmente el párrafo—, por lo menos, a una sesión completa del instituto (la Escuela Normal de Verano) para poder percibir su sueldo durante las vacaciones». La sesión duraba, por lo menos también, cuatro semanas, de manera que cada año, el maestro que no estudiase oficialmente ese tiempo dejaba de percibir el sueldo de tres meses. Nadie se resistía ante tan fuerte penalidad económica...

Las últimas Escuelas Normales de Verano funcionaron en 1908. En realidad, no fueron suprimidas de nuestra organización escolar. El artículo 5.º de la ley de 8 de junio de 1909, que suspendió el funcionamiento de dichos institutos, decía *ad pedem litterae*: «Se suspende hasta que el Congreso legisle respecto a las Escuelas Normales el funcionamiento de las Escuelas Normales de Verano». El requisito hasta el cumplimiento del cual debía durar la suspensión se ha llenado ya, pues el Congreso legisló hace años sobre las Escuelas Normales. El tiempo de suspensión se ha cumplido y, como ningún precepto legal ha suprimido aquellas instituciones, como fueron suprimidos los exámenes, pueden, en rigor, considerarse vigentes los preceptos que las establecían.

En la legislación de la República se encuentra, además, en lo que al Magisterio toca, resuelta una cuestión de suma importancia, que no tuvo cabida ni en la Orden número 368 ni en otras disposiciones legales de la Ocupación Militar: el retiro

de los maestros. Las leyes escolares del período colonial establecían la jubilación y el retiro a partir de cierta edad y de un determinado número de años de servicio; pero durante el mando del general Brook, a propuesta del Secretario de Justicia e Instrucción pública, Dr. José A. González Lanuza, todos los preceptos relativos a esos particulares fueron derogados, suprimiéndose radicalmente toda sombra de pensión, jubilación o retiro.

La legislación nacional sobre sueldos de maestros se inspiró en el propósito de retener en el Magisterio a las personas que ingresaban en él, brindándoles el incentivo de los aumentos periódicos de salario por cada cinco y 10 años de servicios consecutivos (1). Dentro de este criterio, las leyes de retiro, condenadas necesariamente en un sistema de selección y eliminación como el implantado por la Orden número 368, tenían un lugar y un papel de suma importancia, así es que, al fin y al cabo, el Magisterio, que gestionaba con viveza dichas leyes, vió satisfechas sus aspiraciones tocante al punto. La Ley de 25 de agosto de 1919, firmada por el general Mario G. Menocal, estableció un sistema de jubilaciones y retiros muy liberal y generoso. Los maestros pueden jubilarse con pensiones que varían de un 50, un 60, un 70, un 75 y un 80 por 100 del sueldo más elevado de que hayan disfrutado, contando desde menos de 10 a más de 25 años de servicios y 60 de edad. Por incapacidad física o mental pueden jubilarse a los 10 años de trabajo en la escuela, cualquiera que sea su edad, y por accidentes en el ejercicio de la profesión, en cualquier tiempo y a cualquiera edad. La ley autoriza también el retiro voluntario, después de 25 años de servicios, a cualquiera edad, con el 40 por 100 del haber máximo. Las pensiones pasan a la viuda e hijos y a los ascendientes en primer grado, siempre que el maestro hubiere servido cinco años. Los maestros contribuyen para el pago de los gastos de la ley con el 5 por 100 del haber de que disfruten.

7. *Carácter de los cambios en la*

(1) Ley de 4 de julio de 1911.

legislación relativa a los maestros.— Cuando se estudian comparativamente los preceptos relativos al Magisterio, de la legislación del período de la Ocupación Militar de los Estados Unidos y los de las leyes promulgadas por la República, de 1902 a la fecha, a que hemos pasado rápida revista en este trabajo, procurando discernir los fines generales que perseguían unos y otros, se advierte aquel cambio profundo a que hacíamos referencia al comienzo de este artículo. Las leyes de la Primera Intervención estaban inspiradas en un criterio *de selección y de eliminación*. Al Magisterio había que *formarlo*, obligándole a *estudiar constantemente*; estimulando la *capacidad con sueldos y posiciones mejores*; dando *preferencia cada año* al hacerse los nombramientos al bueno sobre el mediano, al excelente sobre el bueno; echando fuera del Profesorado a los *incapaces de adelantar*; manteniendo a todos los maestros, desde el primero hasta el último, en una situación *de inseguridad*, a causa de que si se encontraba alguien mejor, se les desplazaba y sustituía, *porque el niño tenía derecho al mejor maestro posible*, y ésta era la obligación primera a que la ley compelia a prestar atención, a las Juntas y a todos los funcionarios del sistema, sobreponiéndola a todo orden de consideraciones. De aquí el *contrato anual*, el *certificado de corta duración*, los *sueldos en proporción al mérito individual*, no a la función en sí; la *asistencia forzosa a la Escuela Normal de Verano*, la *exclusión del Magisterio al tercer certificado de Primer Grado*.

¿Qué resta de esto? Nada absolutamente. Hemos pasado al extremo opuesto: *cargos vitalicios*, *títulos definitivos*, *sueldos fijos iguales para todos*, *exención de todo estudio forzoso*, *ley de retiro muy amplia*. ¿Por qué este cambio? Es que el criterio básico es otro. La legislación de la República ha tratado de *formar el Magisterio rodeándolo de las mayores garantías*; *asegurándole al maestro* (lo que procuraba evitar Mr. Hanna) *el porvenir*, dentro de la esfera modesta que la profesión permite. Para lograrlo, ha pues-

to en juego todos los medios y no ha vacilado en imponer a la Nación fuertes sacrificios económicos. Los maestros han sido, en realidad, los agentes y propulsores directos de esos cambios, pero la transformación no hubiera podido producirse sin contar con la simpatía y el apoyo de fuertes estados de opinión, constantemente favorables. Los maestros han actuado sobre los legisladores, para satisfacer sus más agudas necesidades y sus más caros intereses, movidos por *un instinto natural, el de la propia conservación*, más fuerte y vivaz que aquellas otras propensiones de la naturaleza humana, en las cuales pretendía Mr. Hanna basar su sistema. Laborando en ese sentido contribuían a la vez a imprimir a la legislación el sello propio de nuestra mentalidad, acomodándola a las posibilidades actuales de nuestro estado de evolución social y cívica.

Desde un punto de vista general y filosófico, así como en sus efectos prácticos, los dos sistemas, el de Hanna y el actual, con que lo hemos sustituido (aunque todavía hay quienes creen ingenuamente que aquél sigue rigiendo), puede afirmarse, sin temor a ser desmentidos, que son dos polos opuestos y que representan dos psicologías radicalmente distintas, o son el producto de ellas y guardan con ellas estrechas y profundas concordancias. El anglosajón es un hombre esencialmente dinámico, de ambición y de «agresividad» en sus iniciativas y su manera de concebir la vida. Aguijado por un deseo frenético de ir adelante con rapidez, de hacer fortuna pronto, de especular en la bolsa y con la suerte, de vencer por el esfuerzo intenso sin demora, poniendo en juego todos los recursos de la inteligencia y de la voluntad, entiende que *la lucha por la vida* —no en balde la frase es de un inglés— franca, abierta y sin trabas, la competencia individual ruda, la selección de los más aptos, brega en la cual muchos caen, pero que permite a los más fuertes sobresalir pronto, es el medio ideal de que los individuos, las organizaciones y los pueblos vayan adelante y conquisten un lugar cada vez más alto en la vida y en el mundo. El

norteamericano no es un hombre que funda en la economía su aspiración a hacer fortuna, sino en los golpes rápidos y certeros del negocio y la especulación. En tal virtud, aborrece, por sistema, los escalafones, los puestos fijos, los ascensos por antigüedad, los contratos *ad vitam*. Entiende que todo eso conduce al estancamiento, al rutinarismo, a la atrofia de la ambición, al renunciamiento del éxito rápido debido al esfuerzo propio, al enervamiento de todos los poderes de iniciativa y de «agresión». Mr. Hanna, hombre de esa psicología, pensó que su sistema era admirable y que así debía parecerle a nuestro pueblo y a nuestros maestros. Se equivocó. Los pueblos de nuestra casta piensan, sienten y proceden de otro modo, sobre todo aquellos de sus hijos que se inclinan a actividades modestas y apacibles, como el profesorado y la burocracia. Con mucho menos gusto por la acción, con más temor al riesgo, con menos afición a jugarse la fortuna o el destino en una empresa, un negocio o un golpe de suerte, el ideal de un maestro o de un burócrata es una plaza segura, una posición firme en un escalafón que lleve cómodamente hacia arriba, sin interrupciones ni sobresaltos; un sistema que no distinga calidades entre los individuos, donde no se seleccione, donde *cada persona* posea un *valor igual* a todas las demás, sean cuales fueren sus atributos individuales, donde no imperen la lucha y la competencia, sino una ley general y abstracta *de igualdad*, que mida a todo el mundo por el mismo rasero. Para un profesional norteamericano, una organización donde cada persona gane en cada escalón el mismo sueldo que los demás y avance al mismo paso, sean cuales fueren las condiciones individuales sobresalientes que posea, *es abominable*; para uno de nuestra casta, excepciones aparte, *es ideal...*

La vuelta al pasado ¿es buena? ¿es mala? Por lo pronto, hay que rendirse a la evidencia de que *es y será*. Y no es un vergonzante «conformismo» el que nos inclina a aceptar los hechos consumados, a darlos por bien realizados y a buscar, dentro de

la manera de ser nuestra, remedio para los males que se observen.

Los títulos entre nosotros tienen que ser definitivos; los nombramientos, también; los sueldos, iguales en cada etapa; los ascensos, sujetos a escalafones y a reglas fijas. Ese es *nuestro vino; agrio, bueno o malo, pero es el nuestro*. Por consiguiente, hay que poner toda la atención en las Escuelas Normales, para que de ellas no salgan sino *maestros* que puedan serlo *siempre* y permanecer enseñando *toda la vida, sin peligro para los niños*; hay que fijar escalas de sueldos, donde los estudios *extras* que se realicen, no sólo la antigüedad, tengan alguna compensación; hay que trazar escalafones cuidadosos, donde el *mérito sobresaliente* resulte apreciado de alguna manera; hay que brindar facilidades para el estudio a quienes sientan un noble deseo de mejorar y aprender; hay, en una palabra, que perfeccionar un mecanismo dentro del cual, teniendo *seguro el porvenir todo el mundo*, haya también algún horizonte para las superioridades, que el Magisterio público no debe renunciar al derecho de poseer, para que le enaltezcan y le honren. Un sistema de ese tipo sería concordante con nuestra psicología, y, en último término, si no asegura un progreso tan rápido como el de Mr. Hanna, evita muchos peligros, agitaciones y tropiezos.

8. *La Inspección Pedagógica*. — Las Leyes de 18 de julio de 1909 y la de 4 de julio de 1911, sancionadas por el general José Miguel Gómez, y presentadas y defendidas en la Cámara de Representantes por el Presidente de la Comisión de Instrucción pública de dicho Cuerpo, Dr. Ezequiel García Enseñat, han sido las más meditadas, las que se ajustaban más a un plan, desarrollaban una idea y perseguían un propósito previsto, de todas las aprobadas hasta ahora, salvo quizás alguna excepción, por nuestro Congreso sobre instrucción primaria. Buenas o malas, atinadas o erróneas, eficaces o nulas, en ellas la meditación jugó un papel más importante que el instinto, y el interés público estuvo más presente y más en el punto de

mira del legislador que el interés personal o individual.

En la primera de dichas leyes se desenvolvió ampliamente un principio, el único de los contenidos en la legislación de la Ocupación Militar, que ha resultado fecundo en la nuestra: el de que la labor del maestro o la maestra en el aula debe ser inspeccionada y dirigida por funcionarios pedagógicos competentes. Durante la Ocupación Militar, la inspección y dirección mencionada, independientemente de las Juntas de Educación, estuvo a cargo del Superintendente de la Isla, los Superintendentes provinciales, los de instrucción y los Inspectores provinciales. Los Superintendentes de instrucción inspeccionaban y dirigían el trabajo de los maestros de sus distritos respectivos, y los Inspectores provinciales, el de los maestros y maestras de los Distritos municipales de su provincia. En cuanto al Superintendente de la Isla, giraba visita indistintamente a las aulas que podía. Los Superintendentes provinciales, a las de la provincia a su cargo.

Dentro de esa organización, las aulas que menos inspección y dirección recibían eran las de los Distritos municipales, en virtud de que, contándose por centenares en cada provincia, estaban a cargo de un solo funcionario.

La Ley de 18 de julio de 1909 no sólo conservó los Inspectores provinciales y los Superintendentes de Instrucción— a los cuales llamó también «Inspectores» —, sino que definió y amplió sus funciones, fijando los requisitos de experiencia profesional, cultura superior y condiciones de moralidad que debían reunir las personas designadas para esos cargos. Además, haciendo aplicación del principio que determinó la creación de los Superintendentes de Instrucción en los Distritos urbanos de la Orden número 368 a toda la República, creó los Inspectores de Distrito, que debían tener a su cargo la inspección pedagógica en los Distritos municipales. Los Distritos municipales con numerosas aulas constituían por sí solos un Distrito de Inspección; cuando contaban con pocas, se agrupaban dos o más Juntas de Edu-

cación, para quedar a cargo de un Inspector.

La agrupación fué establecida por la Ley (art. 22); pero el Secretario del ramo quedó autorizado para variarla, «de recomendarlo necesidad justificada y para los fines del servicio» o «al crearse nuevos Ayuntamientos» (art. 22, último párrafo). Los Inspectores, además «de ser personas de reconocida competencia en asuntos pedagógicos», decía la Ley, debían acreditar tener aprobadas en la Universidad de La Habana las asignaturas de Metodología, Psicología pedagógica, Higiene escolar e Historia de la Pedagogía; *haber ejercido durante cinco años, por lo menos, el cargo de maestro* en las escuelas públicas de la nación y hallarse en buen estado de salud, que le permita desempeñar las activas funciones de su cargo (artículo 24). Una disposición legal posterior, introducida como enmienda en una ley sobre Escuelas Normales, suprimió el requisito de *los cinco años de ejercicio en las escuelas públicas*, modificación ilógica, encaminada a satisfacer intereses privados de algunas personas, pero que dañaba a la enseñanza y al Magisterio, porque disminuía las garantías de experiencia profesional del Inspector, y el cargo dejaba de ser *un ascenso* para maestros de cultura universitaria. Modificaciones de esta clase, y por idénticos motivos, se han introducido también en otras leyes escolares, produciendo los mismos perjuicios. A los Inspectores de Distrito, cuando las aulas a su cargo pasan de 125, se les nombran Inspectores auxiliares, cuyas facultades y deberes se fijan en la Ley (arts. 67 a 70).

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

FEBRERO

La pedagogía francesa, por P. Beneige.—Lección de un curso dado a los estudiantes extranjeros en la Universidad de Grenoble sobre «La doctrina de la educación francesa, de Montaigne a nuestros días».—Pueden trazarse los caracteres generales de la educación francesa, la cual, desde Montaigne hasta los pedagogos contemporáneos, no ha variado en sus principios. Esta unanimidad en los puntos de vista, lo mismo en los pensadores, tales como Montaigne y Rousseau, que se limitaron a exponer sus concepciones, sin llevarlas a la práctica, que en un Rollin o un Oberlin, y más próximos, un Gréard o un Binet, que tienen la preocupación constante de experimentar el valor de sus teorías al contacto con las realidades vivas; esta continuidad en las aspiraciones, y por decirlo todo, esta constante tradición, es bastante singular para inclinarse a ver en la concepción francesa de la educación una expresión particular de la mentalidad nacional. Esta pedagogía, en la que parece que los contrarios se armonizan, que es a la vez racional y positiva, idealista y realista, social e individualista, es una pedagogía de medida y de buen sentido. Enemiga de las concepciones fantásticas o peligrosas y de la didáctica artificial, así como de los sistemas *a priori*, cede fácilmente ante las novedades razonables con sus principios inmutables y permanentes: porque todo lo que es razonable entra forzosamente en el sentido de la tradición pedagógica francesa. Cuando se dice que la pedagogía francesa es una «pedagogía de razón», no basta entender que se propone formar hombres, es decir, seres razonables, porque en esto sería igual a todas las pedagogías: es preciso partir, por de pronto, de una definición especial de la razón, y después tener una visión particular sobre el desen-

volvimiento de la aptitud racional. La razón es concebida tradicionalmente en Francia como un poder del espíritu, como la aptitud para sorprender el orden. Para la mayor parte de los escritores franceses, la razón es así como un sentido especial, el sentido de lo verdadero, y su posición está, por tanto, frente a la de los sensualistas, que reducen el juicio a la sensación. Todos, por otra parte, parecen atribuir mayor importancia a la intuición de lo verdadero —el *nous* de los griegos— que a la razón «razonante» —la *dianoia*—, que corre el riesgo de degenerar en una mecánica artificial (el juego silogístico de los escolásticos es una prueba de ello), que puede funcionar fuera de la adhesión íntima del espíritu a las proposiciones regularmente encadenadas. Este sentido es, pues, una aptitud específicamente humana, y la tarea del educador estriba, por tanto, en facilitar su desenvolvimiento: éste consiste en el desenvolvimiento de la razón y el desplegamiento del germen razonable, dado en la naturaleza, hasta la forma ideal concebida por el educador. No debe confundirse el desenvolvimiento y la evolución. El proceso evolutivo es indefinido, y puede ser una sucesión de estados en un orden cualquiera; el desenvolvimiento es un progreso orientado hacia un fin. Ahora bien, la preocupación de «desenvolver» la razón se encuentra en todos los grandes educadores franceses. Si Rousseau, a quien los adeptos de la pedagogía moderna de la espontaneidad reconocen justamente como un precursor, desea que el alumno sea puesto al abrigo de los influjos prematuros del medio, es con el fin de que la razón pueda desenvolverse en él de una manera natural, por su propia fuerza y por el ejercicio de los sentidos. Y los demás escritores coinciden en que la razón debe fortalecerse por su mismo ejercicio.—Se repite con frecuencia que la pedagogía francesa es idealista, y es preciso convenir en que los escritores pedagógicos franceses atribuyen un lugar de honor a las ideas y a los principios que dirigen la acción. En el gran debate, abierto desde hace mucho tiempo, sobre las relaciones

de la inteligencia y la voluntad, sostienen aquéllos tradicionalmente la supremacía de la inteligencia. Y la cultura que en todos los grados de la enseñanza se quiere dar a los alumnos es aquella que les permita asir las grandes ideas, inspiradoras de los esfuerzos útiles, pero siempre razonables. Pero porque los alumnos de las escuelas francesas no tengan siempre tenso el espíritu en la persecución de lo útil, no quiere decir que estén menos preparados para su papel de hombres, y aun de obreros, que los pequeños americanos, educados, por ejemplo, según la pedagogía pragmática de Dewey. No parece que la pedagogía idealista haya perjudicado a los técnicos. La educación francesa se caracteriza por otro rasgo: es social, aspira a desenvolver la aptitud social. Y por ser racional, puede ser a la vez individualista y social.

Edgar Quinet, por M. Thiédot.—Se instala en París en 1838. Se relaciona con las figuras más ilustres de la época e inicia su colaboración en la *Revue des Deux Mondes*. En 1839 es nombrado profesor de lenguas y literaturas meridionales en la Facultad de Letras, de Lión, que era entonces una ciudad arcaica, adormecida y espiritualmente aislada. Quinet estremece el ambiente como un apóstol, y llegó a tener más de 1.200 oyentes. Su fe, su impulso y su ardor eran contagiosos. Quinet, que creía en lo divino en el hombre, busca en «El Genio de las Religiones» los grandes principios reveladores de las civilizaciones antiguas. Como campeón de la libertad, emprende su famosa cruzada contra los Jesuitas y el Ultramontanismo, a la cual arrastra a Michelet. En 1846 se suspenden sus cursos en Lión, y al año siguiente, los de Michelet, en el Colegio de Francia. Quinet se lanza a la lucha política, y participa activamente en la revolución del 48, y en la República triunfante, Quinet parece vivir en una penumbra, quizás por su misma vehemencia y su falta de flexibilidad en las transacciones de los hombres y su intransigencia a nombre de los principios. Ante el golpe de Estado de 2 de diciembre de 1851, Quinet, impotente para organizar la resistencia, se refugia en

Bélgica, y más tarde en la Suiza republicana y calvinista. Este es su período más fecundo como autor. Pero, para él, el pensamiento es siempre una forma de la acción. Napoleón III tuvo el cinismo de perdonar a sus víctimas, y les ofrece la amnistía en 1859. Quinet, como Víctor Hugo, no la acepta. El 5 de setiembre de 1870, le proporcionó un gran dolor y una gran alegría la derrota de Sedán y la proclamación de la República. A lo menos podía esperar que Francia, regenerada, rechazase la invasión. Hacer de Francia el ideal de los pueblos modernos fué su noble sueño.

La correspondencia de un director de Escuela Normal con sus antiguos alumnos. Fragmentos.

El tema libre en la composición francesa, por L. Dechappe.—El «tema libre», sin ninguna regla, corre el riesgo de ser incoherente y desordenado, aun cuando convenga, sin duda, a la fantasía del niño, y pueda dar, a la larga, resultados excelentes. Convendría quizás ponerle ciertos límites precisos, para no entregarlo únicamente al capricho del niño.

Notas pedagógicas.

Exámenes: Certificado de aptitud para la inspección primaria.

A través de los periódicos extranjeros: Suiza romana, Luxemburgo, Bélgica, por H. Mossier.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.

Los libros: I. Libros de biblioteca; II. Libros de clase.—D. BARNÉS.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

NOTA PRELIMINAR A «FILOSOFÍA DEL DERECHO»,

DE D. F. GINER

por D. José Castillejo.

He aquí el «libro» de D. Francisco, su obra por excelencia.

Porque consideró la Filosofía del Derecho como la vocación de su vida y sintió

al enseñarla más responsabilidades y mayores temores que al tratar de otras materias en que se creía profano. Puso en éstas fresca inspiración y genialidad; alcanzó en aquélla la máxima densidad y el escrúpulo en el retoque.

Cada frase de este libro es una alusión a todo un panorama de doctrinas y problemas, que deja traslucir la abundante cantera de donde salió: aquellas cajas repletas de notas e impresiones de lecturas, material inagotable de trabajo para muchas generaciones, si el espíritu burocrático y recortado del siglo no hubiera impedido a Giner dejar en la Universidad el Seminario de la Filosofía del Derecho en que consistió su cátedra.

Nunca una función docente fué ejercida con más tenaz entusiasmo, en medio de la aridez y hostilidad del ambiente. De aquellas clases crepusculares, en el aula inhospitalaria del caserón universitario, salieron los escritos jurídicos de Giner. En su espíritu, netamente meridional, la conversación alumbraba y daba contornos a las ideas, demasiado complejas y trémulas para osar asomarse sin aquel apremio.

Salían así contrastadas y pulimentadas en el roce con otras inteligencias, con cerebros jóvenes y frescos, de cuyos primeros aleteos sabía Giner extraer el más hondo significado filosófico. Como que su Filosofía arrancaba del conocimiento vulgar, y su Derecho, de la conciencia del pueblo.

Así, la génesis de este libro muestra la ciencia como un producto social; la clase universitaria, como un laboratorio, y la enseñanza, como una colaboración; es decir, los principios que el autor profesó y vivió.

Pero, además, su contenido pone a prueba la sólida vitalidad de las concepciones de Giner. No hay capítulo de la Filosofía más difícil y peligroso que el de la Filosofía del Derecho. Si se inclina al lado metafísico, una realidad clamorosa le pide soluciones de carácter empírico y circunstancial; si toma la posición de una ciencia biológica, su contenido se esfuma o desvanece a medida que se aparta de él la luz de un ideal eterno.

Al publicarse nuevamente, tiene este libro mayor actualidad que cuando se escribió. Porque la época presente, repleta de observaciones e información, tiende en la Filosofía, en la Biología y en la Historia a visiones sintéticas; y queriendo dejar el suelo movedizo y peligroso de un pragmatismo convencional, busca en el campo del Derecho valores universales. Y porque los problemas de la guerra y los de la etapa presente de paz enconada parecen hallar en los ideales de Giner la solución más armónica y elevada.

Las doctrinas que Giner combatió han dado fruto de tragedia. Los horrores de la lucha, el nacionalismo agresivo de esta tregua imperialista y sus ensayos de dictadura se nutren con la idea hegeliana del poder absoluto del Estado nacional, a la cual oponía Giner la soberanía inviolable de individuos, familias y regiones y el supremo límite de una Sociedad de Naciones abarcando a la Humanidad entera.

Al orden social externo, vacío de contenido ético, quiso sustituir una voluntad de cooperación y asistencia entre los hombres, sin más límites que el de los medios y necesidades de cada uno.

En vez de legislación y coacción, que vemos fracasadas como supremos resortes de vida jurídica, pidió la educación de individuos y pueblos en un espíritu de justicia.

Más que leyes buenas, quería jueces rectos y humanos.

La filosofía de Giner se dejó influir por todas las ideas fecundas de su tiempo. Recibió inspiraciones de Kant y Rousseau; recogió el sentido de unidad de Hegel y la síntesis de Naturaleza y Espíritu de Schelling; aceptó el proceso de formación del derecho en la conciencia del pueblo, que la escuela histórica de Savigny había desentrañado; aprovechó las conquistas del positivismo y de la Sociología, el análisis psicológico de Wundt, la dirección idealista de la escuela teológica y la solidez armónica del sistema de Krause.

La nota más excelsa de Giner fué su aptitud para entresacar y depurar ideales, como un imán arranca del polvo inerte las limaduras de hierro.

Por eso fué también, ante todo, un maestro. Supo evocar y levantar en cada uno de nosotros un yo más noble. Nos hizo tener tanta humildad por nuestros defectos como fe en nuestras cualidades positivas.

Y así, este libro, cuya solidez científica y penetración no han sido aún superadas, tiene que parecernos un seco inventario. Casi deseáramos que las ideas no hubieran sido aprisionadas en este texto inmóvil. De tal modo es insustituible para las grandes jornadas de la vida humana: la Ciencia, el Derecho y la Educación, el calor de un alma fervorosa.

Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1925.

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia del Sr. Pedregal, se leyó la lista de señores socios presentes y representados, que sumaban 102 votos hábiles.—El Sr. Palacios, Secretario, dió lectura del acta de la sesión anterior, celebrada el día 28 de mayo de 1924, que fué aprobada.—Dió también lectura del artículo 14 de los Estatutos, que ordena que «todos los años se reunirá la Junta general, para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar las cuentas que presente la Junta directiva, elegir tres de los Vocales de ésta y aprobar las medidas conducentes al progreso de la Fundación»; para dar cumplimiento a estos extremos, se procedió a la lectura de la Memoria redactada por la Secretaría, correspondiente al período transcurrido desde la Junta general anterior. Abierta discusión sobre la Memoria, y no habiendo ningún socio que pidiera la palabra, fué aprobada. A continuación usaron de la palabra los Sres. Ontañón, Posada, Cossío y Pedregal, para encarecer la necesidad de una propaganda activa del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, cuyos ingresos apenas cubren su presupuesto de gastos.—El Sr. Gancedo insiste, con aprobación de la Junta, en

su moción del año anterior, para que se procure dar a conocer nuestra obra en los países americanos de lengua española.—El Sr. Palacios propone que, en vista del superávit del presupuesto consignado en la Memoria de Secretaría, debiera destinarse parte de él al aumento de la nómina facultativa. El Sr. Presidente manifestó que había de tenerse en cuenta el origen de dicho superávit, en su mayor parte procedente de donativos extraordinarios, y que, por tanto, se debiera autorizar a la Junta a llevar a la nómina facultativa esos aumentos solamente de la parte del superávit procedente de los ingresos normales.—El Presidente de la Corporación de Antiguos Alumnos, Sr. Marqués de Palomares, dió cuenta de haberse llevado a cabo el pasado verano las colonias 42 y 43 que organiza dicha Corporación. El Sr. Presidente propuso que constara en acta el profundo sentimiento de la Junta por las dolorosas pérdidas de D. Juan Vicente Viqueira, antiguo alumno y profesor de esta casa, y de D. Antonio Portuondo Eizaguirre, también alumno de la casa y que tantos años ha estado encargado de la inspección de cuentas.—A continuación, el Sr. Cossío leyó unas cuartillas consagradas a otras dos bien sensibles pérdidas para esta casa: la del profesor que fué en ella Mr. H. St. Capper, y la del que fué grande amigo y simpatizante con nuestra obra Lord Sheffield.—Procedióse después reglamentariamente a sustituir a los señores D. José Manuel Pedregal, Sr. Marqués de Palomares y D. Pablo de Azcárate, a quienes tocaba salir de la Junta directiva. Fueron reelegidos los tres. Se procede después al nombramiento de la Comisión de cuentas para el año próximo, siendo nombrados los Sres. D. Adolfo A. Buylla y D. Leopoldo Soler y Pérez.—Y no habiendo más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en Madrid, con el vistobueno del Presidente, a treinta de mayo de mil novecientos veinticinco.—V.º B.º—El Presidente, *José M. Pedregal*, El Secretario, *Leopoldo Palacios*.

Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1826.

La Institución Libre de Enseñanza cumple este año, en octubre próximo, el primer cincuentenario de su fundación.

Lo que representa una labor, ininterrumpida durante tan largo período, excede ya del círculo íntimo en que han colaborado, y siguen colaborando, maestros y discípulos, y trasciende en influjos renovadores para la vida espiritual de nuestro país.

Cuantos han intervenido en esta obra, los que aun continúan unidos en el hogar familiar de esta casa, como los esparcidos lejos de él, pero a él ligados por el grato recuerdo, sienten llegado el momento de consagrar esta fecha con algún testimonio de que siempre vive en ellos su espíritu y de que puede seguir siendo fecundo en obras beneficiosas para la cultura patria.

Un período de 50 años es demasiado largo para la vida individual de aquellos que vinieron, jóvenes y entusiastas, a trabajar en la casa. Y por ello, en el transcurso de estos últimos años, nuestras Juntas tienen casi siempre que hacer constar la nota triste de alguna desaparición dolorosa. Tócanos en la presente dedicar un recuerdo de profunda emoción a la pérdida de dos compañeros, dos profesores, que lo fueron en aquellos tiempos que mayores esfuerzos pedían para consolidar nuestra obra: Fernando García Arenal y Domingo de Orueta y Duarte. Sus lecciones y sus excursiones fueron fecundas y animadoras, despertaron muchas aficiones científicas y permanecen vivas en la memoria de sus antiguos discípulos. Y su huella también ha quedado repetidamente impresa en muchas columnas de nuestro BOLETÍN.

*
* *

Pasemos ahora a dar cuenta sumaria de la marcha interna de la Institución durante el presente curso. Se inició bajo favorables auspicios. El creciente aumento de la

matrícula nos obligó a una reorganización de las secciones y a un aumento en el profesorado. Las secciones superiores hubieron de quedar integradas con los mismos alumnos que las componían en el curso anterior, porque habían ya alcanzado un grado de homogeneidad que no consentía cambios perturbadores en su programa y en su marcha. Siguiéron, pues, con la misma composición y con las denominaciones de Sección 5.^a y Sección 4.^a; ésta con 14 alumnos, y con 24 la 3.^a La casi totalidad de los alumnos nuevos se han distribuido, por razón de su edad y de su formación, en los tres grupos siguientes: Sección de *párvulos*, con 28 alumnos; Sección 1.^a, con 26 alumnos, y Sección 2.^a, con 31; lo que acusa un total de 125 alumnos entre las cinco Secciones. De este número, 92 corresponden a los que continuaron del curso anterior, y 39, a los ingresados en el presente curso. Descontadas las bajas usuales, unas por ausentarse de Madrid, alguna por pasar al Instituto Escuela, etc., la matrícula actual de la Institución se eleva a 123 alumnos, 20 más que en el curso de 1924-1925.—El trabajo en todas las Secciones ha seguido las mismas normas que se señalaron en las Memorias precedentes, tanto en los trabajos hechos en las clases como en los cursos llevados a cabo en visitas a monumentos y museos. En este año se ha podido dar mayor impulso a las excursiones a fábricas y establecimientos industriales, siguiendo un curso metódico, que comenzó por las industrias de la alimentación.—Ha continuado con el mismo interés y éxito la clase de Historia del Arte, que inauguró hace tres años el Sr. Giner para alumnos de la Sección superior y para antiguos alumnos. A ella corresponden las excursiones que en este curso, a más de repetir las visitas a centros monumentales de mayor interés, han visitado, por primera vez, las localidades de Plasencia, Talavera, Villacastín, Ocaña, el Paular y las poblaciones más importantes de Navarra, desde el punto de vista del arte.—Y para estos mismos alumnos ha dado dos interesantes conferencias, con excelentes proyecciones, sobre *El*

paisaje español, nuestro antiguo alumno D. F. Hernández Pacheco.

La *Biblioteca infantil* de la Institución ha continuado su servicio. Su fondo ha aumentado considerablemente, gracias a las pequeñas cuotas de alumnos, profesores y amigos, y a los donativos, entre los cuales merecen señalarse el de dos colecciones de los «Episodios Nacionales», de Pérez Galdós (una, de la edición ilustrada por Mérida, de las dos primeras series, y otra, completa, de todas las series), que han sido regaladas por D. Arturo Riezu; y el del libro *España*, publicado por la casa editorial Espasa, que ha sido ofrecido por la alumna Adela Barnés.—La Biblioteca ha podido publicar dos de sus Catálogos: uno, el de los libros que utilizan los niños de la Sección 1.^a, y otro, el de los de la Sección 2.^a, y ha impreso, además, el primer suplemento al segundo de dichos Catálogos, con las «Nuevas adquisiciones» hechas en el año 1926.

* * *

Debemos dar cuenta ahora, con arreglo al precepto reglamentario, del aspecto económico en la vida de la Institución durante el presente curso. Los Sres. Accionistas tienen a su disposición sobre la mesa las cuentas que la Junta directiva presenta a la general, después de haber sido revisadas por los Sres. Buylla y Soler, designados al efecto en nuestra Junta general última.

Procede, en primer lugar, dar cuenta de la

LIQUIDACIÓN DEL PRESUPUESTO DE 1924 A 1925

La cuenta general de este ejercicio, es decir, de 1.º de julio de 1924 a 30 de junio de 1925, incluyendo ya, por tanto, el período de ampliación que quedaba pendiente en nuestra última Junta, arroja los resultados siguientes:

Total de ingresos. 44.333,08 pesetas.
Idem de gastos 26.107,20 —

El sobrante en caja en 1.º de julio de 1925 era, pues, de 18.225,88 pesetas.

El pormenor de esta cuenta y su comprobación con las cantidades que se habían presupuesto es el siguiente:

A.—INGRESOS.

Ingresos calculados.

	Pesetas.
Matrícula.	8.000
Alquileres.	1.500
Acciones, donativos y otros conceptos.	1.700
Intereses del «Legado Valle»	2.560
Idem del «Legado Constantino Rodríguez»	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.	7.000
TOTAL DE INGRESOS.	22.860

Ingresos realizados.

Sobrante del año anterior.	16.045,83
Matrícula	12.427
Alquileres	1.500
Acciones, donativos, etc.	3.632,50
Intereses del «Legado Valle»	2.560
Idem del «Legado Constantino Rodríguez»	2.104,50
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón	6.063,25
TOTAL DE INGRESOS.	44.333,08

B.—GASTOS.

Gastos calculados.

Personal facultativo.	11.070
Idem administrativo.	300
Idem subalterno.	2.400
Gastos generales y material de enseñanza	2.500
Contribuciones.	3.475
Seguro de incendios.	75
Luz eléctrica	225
Consumo del agua.	390
Obras e imprevistos.	2.425
TOTAL DE GASTOS.	22.860

Gastos satisfechos.

Personal facultativo.	11.021
Idem administrativo.	300
Idem subalterno.	2.400
Gastos generales y material de enseñanza.	3.455,24
Contribuciones.	3.502,96

	Pesetas.
Seguro de incendios.....	72,05
Luz eléctrica.....	252,75
Consumo del agua.....	483
Obras e imprevistos.....	4.620,20
TOTAL DE GASTOS.....	26.107,20

La diferencia entre los ingresos realizados, 44 333,08 pesetas, y los gastos satisfechos, 26.107,20, es el sobrante de pesetas 18.225,88, que pasa a figurar en los ingresos del presupuesto en ejercicio de 1925 a 1926.

PRESUPUESTO VIGENTE DE 1925 A 1926

Presentamos como siempre la cuenta general del ejercicio en curso cerrada en 20 de mayo actual, con los resultados provisionales que arroja hasta la fecha, y que han de completarse después con los del período de ampliación, que termina en 30 de junio próximo. Estos resultados son los siguientes:

A.—INGRESOS.

	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	18.225,88
Matrícula.....	12.605
Alquileres.....	1.250
Acciones, donativos y otros conceptos.....	1.570
Intereses del «Legado Valle»...	2.560
Idem del «Legado Constantino Rodríguez».....	2.104,59
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	4.054,37
TOTAL DE INGRESOS.....	42.369,84

B.—GASTOS.

Personal facultativo.....	10.375
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	2.100
Gastos generales y material de enseñanza.....	2.285,42
Contribuciones.....	2.924,12
Seguro de incendios.....	32,15
Luz eléctrica.....	208,62
Consumo del agua.....	308,60
Obras e imprevistos.....	4.261,80
TOTAL DE GASTOS.....	22.745,71

Examinemos al pormenor la marcha de este presupuesto, comparándole con el que habíamos calculado para el presente curso en nuestra Memoria de la Junta anterior. En el capítulo primero, «Matrícula», al que habíamos asignado la cantidad de pesetas 10.000, nos encontramos que, por este concepto, se han hecho ya efectivas 12.605 pesetas; es decir, van ingresadas 2.605 más de las calculadas, y a esta cantidad hay que añadir los recibos pendientes de cobro de este mes de mayo y los del próximo junio.

En los capítulos de «Alquileres», «Intereses del Legado Valle» e «Intereses del Legado Constantino Rodríguez», cifras constantes, no ha habido variación alguna.

En los intereses de la «Herencia de don Vicente Calderón», lo recaudado hasta el día está por bajo del presupuesto calculado, que ascendía a 6.000 pesetas, puesto que hasta este momento sólo se han hecho efectivas 4.054,37 pesetas. Esto obedece a dos motivos: primero, la renta de la casa de la travesía del Conde Duque ha disminuído, a consecuencia de haber sido preciso despedir perentoriamente a ocho vecinos, por haberse presentado, en una parte del edificio, indicios de ruina inminente, que nos obligó a hacer un apeo de importancia; segundo, la venta del libro de Historia Natural de los Sres. Bolívar y Calderón se ha reducido a la cantidad de pesetas 614,40, por pago de los últimos plazos de la reimpresión de la obra, que estaba agotada; por estos conceptos se han recaudado 1.945,63 pesetas menos.

Por «Donativos, suscripción de nuevas acciones, etc.», no podemos señalar este año cifras de superávit tan halagüeñas como en el curso pasado; pero, por el estado actual de sus ingresos, se cubrirá seguramente la cifra calculada.

Pasemos al presupuesto de gastos. Se ha desenvuelto con toda facilidad, gracias al aumento ya mencionado de la matrícula y al sobrante que consignamos del presupuesto anterior. Esta situación nos ha permitido el aumento de dos nuevos profesores y una pequeña subida en el exiguo sueldo de tres profesores antiguos. Y ade-

más otro pequeño aumento en la nómina del Conserje-Portero.

Habíamos calculado para el personal facultativo la cantidad de 12.070 pesetas; llevamos gastadas 10.375, a las que debe agregarse las nóminas correspondientes a los meses de mayo y junio, que importan 2.880, lo que da un total de 13.255 pesetas, o sea 1.185 pesetas más de lo calculado. La cobranza de los recibos de matrícula pendientes de los meses de mayo y junio nos asegura, solamente por el ingreso de este capítulo, el cubrir holgadamente ese déficit.

En el capítulo de «Gastos generales y material de enseñanza», nos mantenemos dentro del presupuesto calculado, y no es de temer que en el mes y medio que falta de nuestro año económico exceda mucho de su cifra.

Los gastos satisfechos en «Contribuciones», «Seguro de incendios», «Luz eléctrica» y «Consumo del agua» han correspondido casi exactamente a lo calculado.

No puede decirse lo mismo referente al último capítulo, «Obras e imprevistos». Es donde el desnivel entre los ingresos y los gastos es más acentuado. Se habían calculado 2.425 pesetas y llevamos gastadas en la fecha actual 4.168,05. Las partidas que han producido este desequilibrio son las siguientes: primero, las obras de reparación en la casa de la Institución de la travesía del Horno, en San Ildefonso, por haber denunciado aquella Alcaldía como ruinosas las tapias del jardín y ordenado el revoco de la fachada, y por el traslado de la fuente, para dar salida fácil a las aguas sobrantes; segundo, las obras de albañilería, cerrajería y pintura en esta casa; tercero, la instalación del teléfono, que debe figurar este año en el capítulo de «Imprevistos» y que deberá pasar en el presupuesto próximo al de «Gastos generales», y cuarto, el gasto de impresión de dos folletos *Catálogos de la Biblioteca Circulante de los niños de la Institución*, correspondientes a las Secciones 1.^a y 2.^a, aunque este gasto esperamos que será en parte cubierto por la venta de ejemplares de dichos folletos.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, se ve, pues, que la marcha del presupuesto vigente es satisfactoria. Hasta el momento presente, el total de nuestros ingresos asciende a 24.143,93 pesetas, y habíamos calculado 23.860. Y los gastos, también hasta este momento, importan 22.745,71 pesetas. A las 1.398,22 pesetas a que asciende este superavit, deben sumarse las 18.225,88 sobrantes del presupuesto anterior. Esto acusa un superavit en caja de 19.624,10 pesetas, con el cual podemos atender al pago de los gastos ordinarios en lo que queda de curso, nóminas, gastos generales y gastos menores, y, durante el verano, las contribuciones, nóminas administrativa y subalterna, luz, agua, cuentas pendientes de las obras en la casa de la Institución en La Granja, y a las demás obras que exija el cuidado y adecentamiento de este local.

Presupuesto para 1926-1927.

A.—INGRESOS.

	Pesetas.
Matrícula.....	14.000
Alquileres.....	1.500
Acciones, donativos, etc.....	1.700
Intereses del «Legado Valle»...	2.560
Idem «Constantino Rodríguez».	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	4.000
TOTAL DE INGRESOS...	25.860

B.—GASTOS.

Personal facultativo.....	14.000
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.700
Gastos generales y material de enseñanza.....	2.320
Contribuciones.....	3.475
Seguro de incendios.....	75
Luz eléctrica.....	225
Consumo del agua.....	390
Teléfono.....	375
Obras e imprevistos.....	2.000
TOTAL DE GASTOS.....	25.860

* *

BOLETÍN.—El presupuesto de ingresos y gastos del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN se rige por años naturales. Su cuenta, pues, la presentamos cerrada en 31 de diciembre de 1925.

A pesar de toda la economía con que se administra, el BOLETÍN no puede cubrir gastos, si cuenta únicamente como ingresos el producto de las suscripciones. En los años, como el anterior, en que no aparece déficit, se ha debido a ingresos extraordinarios, por venta de números sueltos o de colecciones; en el año de 1925, estos ingresos eventuales suman una cantidad muy pequeña, por no haberse vendido ninguna colección. Esto, unido a un pequeño aumento en las bajas, acusa un déficit de 949,85 pesetas, que sólo en parte muy reducida podrá disminuirse, cuando se hagan efectivas algunas suscripciones pendientes aún de pago.

El BOLETÍN cumple también en este año su primer cincuentenario. En sus columnas se ha reflejado constantemente la vida de la Institución, y con ella quisiéramos que siguiera viviendo, como uno de los órganos de expansión de la obra.

He aquí el resumen de las cuentas, cuyos pormenores se hallan sobre la mesa, a disposición de los Sres. Accionistas:

INGRESOS.	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	6,40
Importe de las suscripciones....	2,993
Venta de tomos, números sueltos y encuadernaciones.....	154,75
TOTAL DE INGRESOS...	3.154,15
GASTOS.	
Pagado a D. J. Cosano, impresor, por el papel, molde e impresión del primer trimestre del BOLETÍN.....	885
Idem íd. del segundo íd.....	885
Idem íd. del tercer íd.....	885
Idem íd. del cuarto íd.....	1.005
Idem íd. por fajas para el BOLETÍN.....	71
Idem a D. E. García Farach, encuadernador, por la encuadernación de 50 tomos.....	62,50

	Pesetas.
Idem a D. R. Serrano, cobrador y repartidor, por la cobranza y reparto de la suscripción de Madrid de los 12 números....	145
Idem a D. J. López, por gastos menores del año (correo, papel, sellos móviles, sobres, etcétera).....	165,50
TOTAL DE GASTOS.....	4.104

RESUMEN.

Importan los ingresos del año 1925.....	3.154,15
Importan los gastos.....	4.104
DÉFICIT.....	949,85

LIBROS RECIBIDOS

Street (C. E).—*La Arquitectura Gótica en España.*—Trad. de Ramón Loredo.—Madrid, S. Calleja.—Don. del traductor.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Anales. Tomo XIX.*—Madrid, 1925.—Don. de la Junta.

Colegio Nacional de la Universidad de la Plata.—*Programas.*—La Plata, Olivieri y Domínguez, 1926.—Don. del Colegio.

Ligue de l'Enseignement.—*Le Cinquenaire de l'Ecole Modèle (1875-1925). Discours.*—Bruxelles, 1926.—Don. de la Liga de la Enseñanza.

Inspección de 1.^a Enseñanza de León.—*Cuestionarios escolares mínimos.*—León, J. López, 1926.—Don. de la Inspección.

Grupo Escolar «Cervantes».—*Curso escolar de 1925-1926. Notas mensuales de marzo y abril.*—Madrid, Hernando, 1926.—Don. del Director del grupo.

Real Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales.—*Anuario de 1926.*—Madrid, Imp. Clásica Española.—Don. de la Academia.

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