

**OBRAS COMPLETAS DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS**

XVI

**ENSAYOS MENORES
SOBRE EDUCACIÓN
Y ENSEÑANZA**

TOMO I

**MADRID
1927**

LIBRERIA JIMENEZ

Mayor, 66 - 68
MADRID

OBRAS COMPLETAS
DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

XVI

OBRAS COMPLETAS

DE

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

- 1.^a FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.^a EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.^a LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.^a EPISTOLARIO.

VOLÚMENES PUBLICADOS

- I. — *Principios de Derecho natural.*
- II. — *La Universidad española.*
- III. — *Estudios de Literatura y Arte.*
- IV. — *Lecciones sumarias de Psicología.*
- V. — *Estudios jurídicos y políticos.*
- VI. — *Estudios filosóficos y religiosos.*
- VII. — *Estudios sobre educación.*
- VIII. { *La persona social. Estudios y fragmentos.*
- IX. {
- X. — *Pedagogía universitaria.*
- XI. — *Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*
- XII. — *Educación y enseñanza.*
- XIII. { *Resumen de filosofía del Derecho.*
- XIV. {
- XV. — *Estudios sobre Artes industriales y Cartas literarias.*
- XVI. {
- XVII. { *Ensayos menores sobre educación y enseñanza.*
- XVIII. {
- XIX. — *Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*
- XX. — *Arqueología artística de la Península.*

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A.

Ríos Rosas, 26. — Madrid

R-126008

ENSAYOS MENORES

SOBRE

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

POR

FRANCISCO GINER

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID,
Y EN LA «INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA»

TOMO I

MADRID

1927

1
AT
149

ES PROPIEDAD

Imprenta de Julio Cosano, Torija, 5. Madrid

El presente tomo de las «Obras Completas» de D. Francisco Giner es el quinto de la sección consagrada a temas pedagógicos. Los cuatro anteriores son reproducciones de los que su autor había publicado en vida, exceptuando el estudio sobre «La Universidad española», que apareció por primera vez en el tomo II de esta serie, y los artículos «La alegría del niño», «Fragmentos de un prólogo» y otro «Fragmento», que se publican ahora por vez primera. En este nuevo volumen, que inicia los de *Estudios menores de educación y enseñanza*, se han agrupado artículos que su autor no llegó a publicar reunidos (1). Están tomados casi todos del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, y no pocos de ellos fueron escritos con premura, por urgentes apremios de original necesario en su amada Revista. Más tarde, al ir publicando en volumen aparte sus trabajos pedagógicos, no quiso escoger sino los que apreció como mejores; pero estos que ahora aparecen, y que tal vez consideró *menores*, encierran, al igual que todos sus escritos, apreciaciones hondas, ideas jugosas y renovadoras. En su mayoría aparecen firmados «Francisco Giner»; otros, muy pocos, sólo con G., y algunos más, con X.

De estos artículos, unos estudian cuestiones directamente planteadas; otros son extractos de lecturas (el último del presente volumen es, tal vez, mera traducción), en los cuales son igualmente admirables la

(1) Salvo el de *Problemas urgentes de nuestra educación nacional*, que figura en los *Ensayos sobre Educación*. (Madrid, «La Lectura», 1916.)

claridad y precisión con que el autor expone las ideas ajenas, y los comentarios y observaciones críticas que aquéllas le sugieren, evocando en su espíritu, tan hondamente filosófico y enriquecido por vasta cultura, una espléndida floración de conexiones delicadas.

Pueden distinguirse en este tomo dos partes: una, que comprende los siete primeros artículos, referentes a la vida y a la obra de la *Institución*, labor amorosa de la segunda mitad de su vida; otra, formada por catorce ensayos sobre problemas generales y especiales de educación.

La heterogeneidad de estos trabajos muestra una vez más la ávida y despierta curiosidad y la inquietud de espíritu de D. Francisco, cualidades que le llevaban—con su devoción y su respeto hacia el niño y hacia el joven—a interesarse por todos los problemas educativos, seguro de que ninguno de ellos, por insignificante que pudiera parecer, es, en realidad, indiferente a la obra de la formación humana, a que él consagró una vida de idealidad noble y austera.

Los discípulos que han tomado sobre sí la piadosa tarea de coleccionar las obras del maestro inolvidable han querido, sin duda, que fuese un *menor* el que dijese las palabras iniciales de este tomo de estudios *menores*; *menor* aquí vale tanto como *primario*. Y eso es lo que representa el que estas líneas escribe: es un discípulo de la *escuela primaria* de la *Institución*. De entre los que han prologado estos volúmenes, unos deben a D. Francisco su formación filosófica; otros, su orientación en los problemas jurídicos o en los sociales, o en los pedagógicos, y todos ellos (o casi todos) fueron discípulos suyos universitarios. El que esto escribe, en cambio, tuvo la suerte de ser su alumno desde la infancia, y no ha olvidado cómo las lecciones de Literatura o de Filosofía que entonces recibiera del maestro en la *Institución*

fueron, no sólo lo fundamental que en tales disciplinas adquirió en toda su vida de estudiante, sino lo único sólido y exacto que, en no pocos puntos, aprendió acerca de las mismas. No ha olvidado tampoco cómo ha atravesado con D. Francisco las montañas del Guadarrama y los Picos de Europa, y peregrinado por las dos Castillas, y León, y Asturias, y Galicia, y Valencia..., y cómo, gracias a él, ha admirado la rica variedad de los paisajes españoles y visitado iglesias y catedrales, palacios y castillos, humildes albergues aldeanos y casas solariegas, y cómo estas peregrinaciones por las rutas de su patria le despertaron ferviente amor a la tierra y a la raza, amor que, con los años, fué arraigándose cada vez más hondo en su alma.

Pero, aun reconociendo el valor inestimable de tales enseñanzas, y de otras muchas que también recibiera durante su vida escolar, él sabe que debe a don Francisco algo superior a todas ellas; él sabe que le debe lo que más vale en la vida: su formación humana.

En esta obra de su educación, el nombre de D. Francisco va indisolublemente unido al de otro maestro de la misma casa. Y juntos se le aparecen siempre—como se aparecerán de seguro a todos los compañeros de la vieja *sección quinta*, cuyos directores fueron siempre ambos maestros.

Con dulce melancolía—como nos sucede siempre que traemos a nuestra vida de mayores los felices años infantiles—me parece estar viendo de nuevo la manera fina, delicada, persistente, y, según lo requería la ocasión, suave o enérgica, insinuante o imperativa, con que D. Francisco realizaba su labor educadora. Esta labor llegaba a todo: desde el modo de lavarse, o vestirse, o de sentarse a la mesa, o coger el cubierto, o entrar, salir, saludar..., hasta la declaración de los móviles de nuestros actos o la explicación de nuestra con-

ducta. Y era de ver cómo a través de nuestras palabras torpes y oscuras, su espíritu sagaz, penetrante y lleno siempre de amor hacia nosotros, iba desentrañando el fondo entero de nuestros pensamientos y de nuestras acciones, y cómo después de haber aclarado nuestros errores o nuestras torpezas y de habernos descubierto su raigambre en nuestro carácter y los peligros que entrañaba para el porvenir, iba mostrándonos—cuando nos veía avergonzados ante nuestra propia conciencia—el camino y los medios de salir de una situación que la tristeza del momento nos presentaba como insoluble. Y así, al sincero decaimiento moral que nuestra falta nos había producido, sucedía, gracias a sus palabras alentadoras y llenas de esperanza, la alegría que da el sentirnos mejores y el renacimiento de la confianza en nosotros mismos. Años adelante, ya hombres, después de conversaciones análogas, hemos comprendido el educador insuperable que era D. Francisco. Todo lo tenía: inteligencia penetrante, delicadeza de sentimientos, voluntad enérgica, palabra persuasiva, gesto insinuante, y, sobre todo esto, la conciencia del valor de la educación en la obra individual y social redentora.

La prosecución de esta labor de D. Francisco, que empezara para el que esto escribe en los años risueños de la niñez, seguida luego en los de la juventud, y la no interrumpida intimidad espiritual vida adelante, le encadenaron a él y a su obra para siempre.

Sean de ello estas pobres palabras testimonio y recuerdo. Ninguno más humilde, pero ninguno tampoco más lleno de gratitud, de amorosa adhesión y de reverencia.

P. B. S.

DESCRIPCIÓN SUMARIA DEL PROYECTO DE EDIFICIO PARA LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

En la Junta general ordinaria de 20 de mayo de 1880 se dió cuenta de una proposición del socio Sr. D. Ramón Guerrero para que la *Institución* construyese un edificio adecuado a sus fines.

A consecuencia de esta proposición, se reunió Junta general extraordinaria el 27 de junio del mismo año, en la cual se acordó realizar aquel proyecto por medio de una emisión de acciones, y se dieron amplios poderes a la Directiva para que, auxiliada por las personas que estimara conveniente, estudiase y resolviese la manera de llevar a cabo el pensamiento. En sesión de 15 de junio de 1881 se nombró una Comisión, que, después de examinar varias proposiciones, eligió los solares formados por las manzanas números 178 y 179 del Paseo de la Castellana, cerca del Hipódromo, propiedad del Excmo. Sr. D. José Abascal, obteniendo del Excelentísimo Ayuntamiento la autorización necesaria para unir ambas manzanas.

El estudio del proyecto fué, confiado al archi-

tecto Sr. D. Carlos Velasco, previo programa e instrucciones de la Junta Facultativa.

Para el estudio del programa y proyecto se han tenido en cuenta, además de la observación personal de algunos profesores, en sus viajes dentro y fuera de España, los trabajos de las primeras autoridades en la materia, tales como Trélat, Riant, Planat, Narjoux, Buisson, Javal, De Chaumont, Mlle. Progler, Vintrebert, Uffelman, Giaxa, Gréard, Salicis, Pagés, Loubier, Rojas, Péclet; los *Rapports* del Congreso Internacional de Bruselas: las descripciones y estudios sobre muchos edificios de esta índole, como la Escuela Monge de París, la de la Rue Tournefort, la de Aprendices del Boulevard la Villette, la Escuela Modelo de Bruselas, el Colegio Chaptal, el Gimnasio de Berlín, etc., y el *Zeitschrift für Bauwesen*, obra clásica de construcción.

Aprobado el proyecto por la Directiva y la Comisión en 18 de enero de 1882, así como el presupuesto de las obras, que asciende a la cantidad de 486.761,05 pesetas, sin contar los últimos pormenores del caldeo, pavimento y algún otro, pendientes aún de estudio, los trabajos de las obras comienzan hoy 2 de mayo de 1882.

Los planos del proyecto, que comprenden diez hojas, se hallan expuestos en el salón de la *Institución*, Infantas, 42, en las noches de conferencia, y los domingos, de doce a cuatro.

OBJETO DE LA INSTITUCIÓN LIBRE

Consagrada la *Institución* a cooperar a la obra de la educación nacional, y convencida de que la reforma pedagógica debe ser progresiva, partiendo desde el primer grado de la escuela, si ha de dar frutos, y de que el influjo bienhechor que hoy puede ejercerse en esta esfera es mucho mayor que en ninguna otra, atiende en la actualidad, muy principalmente, a la educación general, o sea a la primera y segunda enseñanza.

Cuando cuente con alumnos formados en su seno y en disposición de emprender una profesión (tal vez dentro de dos o tres años), llevará, conforme las necesidades lo exijan, su espíritu y sus métodos a los estudios superiores, los cuales, por tanto, están llamados durante algún tiempo a tener menor desarrollo que los generales.

Las conferencias, las veladas musicales y las publicaciones son también medios de que se vale la *Institución* para propagar la cultura. A sus tareas, en todas estas varias esferas, han venido desde un principio cooperando, como a una obra neutral, superior a las divisiones de escuelas y partidos, profesores, políticos, estadistas, científicos, literatos y artistas, como los Sres. Alonso Martínez, Arclmis, Azcárate, Beruete, Calderón (D. L., D. A. y D. S.), Calvo (D. Rafael), Carvajal, Caso, Costa,

Cuesta (D. Justo Pelayo), Echegaray, Figuerola, Fernández Jiménez, Gutiérrez (D. Eugenio), Giner (D. F. y D. H.), Gamazo, Gillmann, Gonzalo de las Casas, Inzenga, Jiménez (D. Eulogio), Labra, Linares, Moret, Montero Ríos, Mac Pherson, Mallada, Machado, Pedregal, Pérez de la Sala, Prieto y Caulles, Quiroga, Rodríguez (D. Gabriel), Rubio (don Federico), Ruiz Aguilera, Ruiz de Quevedo, Salmerón, Saavedra, Serrano Fatigati, Sama, Simarro, Stor, Ucelay, Valera, Velázquez, etc.

DESCRIPCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL SOLAR

Comprende 9.755 metros cuadrados (equivalentes a 125,546 pies).

Considerando que la nueva *Institución* se halla proyectada para 300 alumnos (aunque cabe ampliar este número sin menoscabo de la higiene y demás exigencias atendibles), corresponde a cada uno de ellos una superficie de 32,50 metros de la totalidad del terreno.

Su forma es la de un polígono irregular mixtilíneo de siete lados; pero si prescindimos de los chaflanes de las manzanas en los encuentros de las calles, puede considerarse como un cuadrilátero irregular, con el menor de sus lados curvo. En este concepto, su línea principal de fachada, sita en el Paseo de la Castellana (de 80 metros de ancho), y orientada al ENE., mide 134 metros.

Su lado mayor, próximamente al O., corresponde a la calle de Zurbano (de 15 metros de ancho), y tiene una longitud de 160 metros.

El tercero, al S., y de 91 metros, linda con la calle de Bretón de los Herreros (de 15 metros).

El último, NNE., corresponde a un arco de círculo de 78 metros de radio y 60 metros de cuerda, arco que, rectificado, mide unos 61 metros; forma parte de la avenida del Hipódromo, que la separa de éste por una distancia media de 40 metros.

Este solar se ha distribuído de la siguiente manera:

1. Edificio principal.
2. Talleres.
3. Gimnasio.
4. Galería de baños y duchas.
5. Estanque.
6. Jardines Fröbel, campo de cultivo, jardín botánico e invernadero.
7. Campo de juego.

La superficie edificada es de unos 2.778 metros, y la descubierta, de unos 7.000.

EDIFICIO PRINCIPAL

A).—DESCRIPCIÓN GENERAL.

Este edificio se halla destinado a la mayor parte de las enseñanzas, a la Biblioteca, Gabinetes y Museos, Observatorio y servicios análogos, a la Secre-

taria, a las dependencias subalternas y a las habitaciones de las personas que han de vivir en la *Institución*.

1. *Forma general*.— Se ha adoptado la disposición lineal, que, a excepción de la de pabellones aislados (la cual exigiría una superficie muy superior a la de que por ahora podemos disponer), es la que se reconoce universalmente como más favorable a la higiene y al mejor desempeño de todos los servicios. La planta consta de una galería central de 78,66 metros de largo por 5 de ancho, y de locales a uno y otro lado para las diversas funciones a que ha de responder el edificio. A fin de obtener una iluminación y ventilación abundantes para esta galería, no sólo se le han dado las dimensiones indicadas, sino que se halla abierta sobre el jardín, en la fachada O., y en una línea de 40 metros, o sea algo más de la mitad de su extensión. La disposición general de la planta es la de un rectángulo bastante prolongado, con cinco pabellones salientes en la fachada anterior, tres en la posterior y uno en el centro de cada una de las laterales. Estos cuerpos, que rompen la monotonía de las grandes líneas de ambas fachadas principales, obedecen, ante todo, a la necesidad de distribuir e instalar los diferentes servicios de la *Institución* en las mejores condiciones de comodidad, luz, ventilación y aislamiento.

2. *Dimensiones.*—Comprende una extensión de 2.092 metros cuadrados (equivalentes a 27.000 pies); multiplicándola por los tres pisos que ha sido necesario proyectar (a causa de no disponer de un solar mayor), y sumada con los 460 metros cuadrados del sótano, componen un total de 6.736 metros cuadrados, o sea unos 86.700 pies.

De las cuatro plantas indicadas, la baja y la principal se destinan a Clases, Biblioteca, Gabinetes, Laboratorios, Secretaría y servicios anejos; la última, principalmente, a Clase y Observatorio de Astronomía, viviendas y cocina, y el sótano, a la instalación del aparato de caldeo, almacenes y cuarto de aseo para los dependientes.

La altura media general del edificio, desde la línea de tierra, es de 18 metros; la de los pisos bajo y principal, de 5,50; la del segundo, 3,60, y la del sótano, 4.

3. *Orientación y emplazamiento.*—Comparando la disposición adoptada con la forma y dimensiones del terreno, se comprenderá la razón de haber emplazado el eje longitudinal del edificio en sentido del eje del solar. A fin de aproximarse, además, en lo posible a la mejor orientación, tanto a causa de la luz como de la temperatura, y huir de la peor, que es la del SO., se ha dispuesto paralelamente al Paseo de la Castellana. El eje transversal del edificio se encuentra situado a 72,50 metros del ángulo SE. del solar.

Por último, con objeto de aprovechar el mayor espacio libre para el Campo de juego, se ha acercado el edificio al Paseo hasta una distancia mínima de 7 metros. La que hay entre el edificio y la avenida del Hipódromo es, por término medio, de 37 metros, y las que lo separan de las calles de Zurbano y Bretón de los Herreros, 40 y 11, respectivamente.

Si se tiene en cuenta que la altura máxima usual de los edificios en Madrid no excede de 20 metros, la *Institución* distará de los que puedan levantarse por tres de sus lados mucho más del doble de dicha altura (que es el *mínimum* que se recomienda), o sea 87 metros en el de la Castellana, 55 en el de la calle de Zurbano y 90 en el del Hipódromo. La necesidad de acercar el edificio al Paseo, para formar detrás el Campo de juego, y la figura general del terreno, han hecho absolutamente imposible guardar la misma distancia respecto de las construcciones que pudieran alzarse en la calle de Bretón, de las cuales no distará tal vez más de 32 metros. Pero si se atiende a que la única clase situada en este lado tiene luz y aire sobrados por otro frente, puede asegurarse que aquellas construcciones, aun supuesto que se elevasen a los 20 metros, no causarían el menor daño.

4. *Ventilación y caldeo*.—El clima de Madrid permite adoptar la ventilación natural, superior a todas, según los más autorizados higienistas, máxi-

me dada la cubicación de nuestras clases. Sin perjuicio de abrir frecuentemente las ventanas, aun durante las horas de trabajo, aquéllas se hallan provistas de ventiladores, y las chimeneas de tiro necesarias acelerarán la renovación del aire.

En cuanto al sistema de caldeo para los cuatro o cinco meses en que puede ser preciso, se estudia todavía; probablemente se elegirá el agua caliente o el vapor, a cuyo fin se ha proyectado en las paredes la canalización adecuada.

5. *Sistema de construcción.*—El adoptado consiste en la correspondiente cimentación, formada por machos y arcos de mampostería y ladrillo y zócalo de esta última fábrica, excepto el del pabellón central, que será de cantería. El resto del edificio, hasta las cubiertas, será igualmente de fábrica de ladrillo, teniendo los muros exteriores 83 centímetros en la planta baja, 70 las superiores, y las traviesas, 42. Unos soportes de fundición servirán, además, para fijar las vidrieras. Los pisos serán entramados con hierro, forjados a bovedilla, con un cielo raso por la parte inferior, y por la superior, con pavimento de madera.

Las armaduras serán de madera, a excepción de la del cuerpo central, que se construirá de hierro; la cubierta, de teja ordinaria; las canales y limas, de plomo, y las bajadas de aguas pluviales y sucias, de hierro fundido.

6. *Fachada*.—De todos los datos anteriores resulta la estructura de la fachada, que no es, como con frecuencia acontece, un elemento extraño sobrepuesto a la construcción.

Las condiciones del terreno han hecho que la cimentación del edificio sea sobre pozos y arcos, y al determinarse en la parte superior la necesidad de grandes huecos, se ha procurado continuar lógicamente hasta el coronamiento los pilares asentados en aquéllos, pero viniendo a significarse por unos grandes machones de ladrillo, que caracterizan la fachada. Los frontones son, del mismo modo, una necesidad de la construcción, y todos responden razonadamente a las cubiertas de los diversos cuerpos salientes del edificio. Los rasgos característicos de la fachada, esto es, los machones, los grandes huecos y los frontones, así como toda la decoración, resultan, pues, de la construcción misma. Unas sencillas ménsulas sostienen el vuelo del cornisamento que protege las fachadas.

DESCRIPCIÓN DE LAS PARTES MAS IMPORTANTES DE ESTE EDIFICIO

Clases.

Las clases se dividen en dos tipos: unas, destinadas a las diversas secciones, y otras, a ciertas enseñanzas especiales que, por diversas causas, no

pueden darse en aquéllas. En las primeras, con sus servicios correspondientes, es donde vive y trabaja el alumno la mayor parte del tiempo, por lo cual merecen más detenido examen.

CLASES DE SECCION

1. *Principios que han presidido a su construcción.* - Responden, como es natural, al sistema que la *Institución* emplea en su enseñanza. Este sistema es esencialmente educativo y consiste en lo siguiente:

a) Los alumnos no estudian asignaturas aisladas, ni están divididos por este concepto, sino por secciones, conforme al grado de su desarrollo. Las secciones podrán ser más o menos numerosas, según la edad de los niños, la clase de enseñanza, el profesor encargado de ella, etc.; pero deben obedecer siempre al principio de que el maestro pueda comunicar diariamente con todos sus discípulos y hacerles tomar parte activa en el trabajo.

Como un promedio, las secciones constarán de 25 a 30 alumnos. Algunas no llegarán a este número, y no llegaría nunca, ciertamente, si no fuese por las dificultades de personal y local, que obligarán a ello durante mucho tiempo.

b) La enseñanza es cíclica; no hay división entre la primera y la segunda; ambas tienen el mismo

carácter general y forman un todo. Los diversos estudios marchan paralelamente: el niño aprende las mismas cosas en la primera sección que en la última; sólo varían el grado, la cantidad del pormenor y el modo, cada vez más reflexivo, de estudiarlas.

c) El carácter de toda la enseñanza es puramente individual y familiar; el maestro está siempre en íntima y personal relación con el alumno.

d) El alumno permanece en la *Institución* el mayor tiempo posible, para que la acción educadora sea continua, entrando a las nueve de la mañana y saliendo a las cinco de la tarde.

De aquí la necesidad de los comedores y de otras dependencias que se irán notando.

e) Los principios de Froebel, sobre que tan rápidamente se reorganiza en todas las naciones la educación de la primera infancia, cree la *Institución*, de acuerdo con las tendencias de aquel insigne pedagogo, que deben y pueden extenderse a todos los grados. Poner al discípulo en contacto con la naturaleza; dejarlo, siempre que sea posible, en medio de ella; educarlo, en suma, al aire libre; hacerle observar todas las cosas directamente (intuición, excursiones, etc.); procurar que no pierda su alegría en el trabajo; tales son sus ideales. Esto da razón de ciertos pormenores en el arreglo y disposición de las clases.

Así, pues, cada sección forma una pequeña escuela, que tiene todo lo necesario para realizar su vida con independencia de las restantes.—Consta de una clase de 46 a 77 metros cuadrados; un comedor, con un armario para cada alumno, donde tiene su abrigo, libros, juguetes, etc. (sistema superior al de los vestuarios usuales); una pieza de aseo de 7,28 metros cuadrados, con seis lavabos y cuatro urinarios, cada uno de 1,12 metros, y dos retretes inodoros de 2,80 metros, todos con absoluta independencia. La proporción, generalmente recomendada y adoptada, es la de un lavabo para cada 10 alumnos, un retrete para cada 20 y un urinario para cada 15. En la nueva *Institución*, esta proporción será, respectivamente, de 1 a 4, 1 a 12 y 1 a 6.

Se evita de este modo la aglomeración de grandes masas, que hacen imposible todo carácter educativo en la enseñanza. Las secciones abandonan su local tan sólo para aquellos ejercicios que por alguna especial razón no pueden tener lugar en todas las clases, como el canto, ciertos trabajos gimnásticos, de dibujo y de taller, manipulaciones químicas, prácticas de botánica y de cultivo.

El número de secciones es 12 (sin contar las de estudios superiores que puedan establecerse), y, por consiguiente, 12 también el de las pequeñas escuelas.

2. *Dimensiones.*—Las dimensiones de estas clases corresponden a dos tipos, según las edades de los niños, que se han dividido en dos grupos, a saber:

A) 8 pertenecientes al primer tipo, para alumnos de 5 a 12 años:

Longitud, 7,40 metros.

Anchura, 6,30.

Altura, 5,50.

Superficie total, 46,62.

Superficie por alumno, 1,86.

Cubicación por alumno, en metros cúbicos, 10^m256.

B) 4 pertenecientes al segundo tipo, para alumnos de 13 a 16 años:

Longitud, 9,35.

Anchura, 8,27.

Altura, 5,50.

Superficie, 77,32.

Superficie por alumno, 3,09.

Cubicación por alumno, 17^m011.

En Bélgica exige la ley 4^m500 por alumno. La Comisión de 1874 propuso 6^m750, y la Liga de la Enseñanza en su Escuela Modelo ha establecido 9^m600.

En el Mediodía de Holanda, el minimum es de 3^m500; en La Haya, el promedio en 1870 era de 3^m727 metros cúbicos, y en Harlem (Holanda septentrional), de 4^m054.

En Francia, el reglamento de 1880 pide 5 metros cúbicos por alumno.

En Inglaterra, las últimas exigencias de los *School Boars* son de 3^m650 a 4^m250.

En Alemania, la capacidad varía mucho con los diversos Estados.—En Baviera, 3^m900 por cada alumno de 8 años, y 6^m500 para los de 12.—En Sajonia (Dresde), varía en las escuelas públicas desde 1^m700 a 9, y en las particulares, desde 1^m400 hasta 21^m400.

En Austria, la ley de 1870 y el decreto de 1873 exigen de 3^m800 a 450.

En Suiza (Basilea), el *Sanitaets Collegium* fija la cifra de 4^m210 a 4^m670 por alumno.

En Suecia: escuelas primarias, 5^m330 a 7^m550. Escuelas secundarias, 7^m690 a 9^m980.

En Rusia, la Escuela Modelo del Museo pedagógico, creado en 1876, da 6^m500. La Escuela Modelo de Erismann tiene un mínimo de 6^m620 y un máximum de 9^m300 por alumno.

En los Estados Unidos (Nueva York), ofrece de 2 a 2^m870; y en Brooklyn se halló, no hace muchos años, una escuela con 0^m420 por alumno.

Las exigencias más severas acerca de la cubicación de la escuela están formuladas con gran rigor científico en el informe que sobre este asunto presentó en el último Congreso internacional de enseñanza, en Bruselas, Mr. De Chaumont, profesor de Higiene en la Escuela de Medicina Militar de Netley

(Inglaterra). Son las siguientes, deducidas de multitud de ensayos delicados del aire respirable, la proporción del ácido carbónico exhalado por hora, etcétera.

Para que la proporción de la impureza del aire respirable no pase de 0^m300 por 1.000, al cabo de una hora, que es lo verdaderamente higiénico, necesita un alumno:

De 4 años, 5^m500.

De 5, 6^m120.

De 6, 6^m620.

Desde 7 aumenta, en general, 1 metro cúbico por año, hasta 13, y desde esta edad, 2 metros cúbicos por año.—Un adulto necesita 24^m940.

Las clases de la *Institución* tienen, por tanto, atendida la edad de sus alumnos, una capacidad de aire respirable superior a casi todo lo que se encuentra en el Extranjero, y se acercan en parte, y en parte superan (en las primeras secciones), aun a las mismas exigencias formuladas por M. De Chaumont.

La superficie total está calculada, además, para que el maestro no se fatigue, ni falten las debidas condiciones acústicas.

3. *Forma y disposición general.*—Conforme al propósito de extender a todos los grados de enseñanza los principios que hoy sólo se aplican a la de párvulos, la *Institución* ha adoptado para la for-

ma y disposición de sus clases las mejoras realizadas en los jardines Froebel.

Dicha forma es la de un rectángulo poco prolongado, que permite cómodamente distribuir a los alumnos en varios grupos para trabajar con independencia cuando fuere necesario.

Las paredes serán lisas, cubiertas de una sustancia que absorba la menor cantidad posible de gases y miasmas, y pueda lavarse con facilidad, tal como la pintura al óleo o el estuco, que en nuestro clima seco no ofrece inconvenientes; pintadas de una media tinta, en que descanse la vista, y sin adorno ni material de enseñanza expuesto en ellas, para que no disperse la atención del niño, sobrexcite su sistema nervioso y embote al par, con el hábito, su interés hacia aquellos objetos. Un zócalo de madera de 1,50 metros de altura da vuelta a la clase. Todos los ángulos serán redondeados, para la mejor renovación del aire y para que la limpieza sea más perfecta. El techo debe ser liso y plano, porque las bóvedas acumulan los miasmas.

El piso, de madera, estará sentado sobre una capa de yeso tosco y granzas, para disminuir el principal inconveniente que pudiera ofrecer, que es el ruido, y debidamente preparado para evitar en lo posible el polvo y las manchas.

4. *Ingreso.*—El ingreso será siempre por la galería, y las puertas son de una sola hoja y de 2,50

metros de altura por 1 metro de ancho. Las clases de la planta baja tienen salida también directa y en rampa al jardín, para que los alumnos puedan disponer de algunos minutos de esparcimiento y recreo al aire libre durante los intervalos de descanso.

5. *Iluminación.*—En esto hay discordancia entre los higienistas, sobre si debe ser por uno o por dos lados. Las razones más fuertes están de parte del primer sistema; y aun los más autorizados partidarios de la iluminación bilateral recomiendan que predomine la de uno de los lados (luz bilateral diferencial). Apenas hay quien recomiende la luz zenital. La mayoría opina que la luz N. es la preferible, por ser difusa y la más igual durante todo el día. Algunos prefieren la del E.; pero todos convienen en que debe procurarse ésta, al menos cuando no sea posible la del N.; después, la del S.; y la del O. queda proscrita unánimemente y en absoluto, sobre todo en climas como el nuestro.

Así, las clases de la *Institución*, que, a causa del emplazamiento general y necesario del edificio, no podían tener por completo luz N., tienen, sin embargo, todas luz ENE., aumentada bilateralmente en dos de ellas con luz N., y en otras dos, con la del Mediodía, procurando huir de la del Poniente, orientación abrasadora en Madrid durante mucha parte del año, y no presentando hueco alguno al SO., que es el viento reinante de lluvias.

La luz, ocioso casi es advertirlo, entrará en las clases por la izquierda del alumno.

La superficie de iluminación es la tercera parte, próximamente, de la superficie total de la clase. No suele exigirse tanto en ningún país, y escritores de gran nota piden sólo la cuarta parte. Las vidrieras tienen 3,70 metros de altura por 4 de ancho; armadas con bastidores de hierro y divididas en cuatro partes en el sentido de su ancho, y en dos en el de la altura. Las dos partes inmediatas a los muros son fijas, y las dos del centro abren sobre las anteriores. La parte alta es movable, pudiendo girar hacia adentro sobre su línea inferior en un ángulo de 22° , a fin de procurar una regular ventilación superior. El antepecho de las ventanas por la parte interior, en las clases de la planta baja, es de 0,70 metros, para que el alumno (contra lo que muchos recomiendan) vea desde su asiento el cielo y el campo. Aunque por precaución se ha elevado a 0,90 metros la altura del antepecho en las ventanas de las clases del piso principal, todavía es bastante para no impedirles aquel goce.

Por último, las dimensiones de las clases permiten que todos los alumnos se coloquen para el trabajo dentro de una distancia igual a la altura de la ventana, como se recomienda en todas partes.

CLASES ESPECIALES

Estas son, además del Gimnasio, Botánico, Jardines Froebel y Talleres, de que se hablará más adelante, las siguientes, situadas en el edificio principal:

1. Clase de *Dibujo* del modelo natural o de bulto, y lineal con sus aplicaciones; se halla establecida en la planta baja, con luz NNO., y tiene una superficie de 53 metros.

2. Clase de *Música* y sala de *Conferencias*: es el salón principal de la casa, colocado en el centro de la fachada anterior, sobre el vestíbulo. Su extensión es de 126 metros cuadrados.

3. *Laboratorios*: se hallan en el piso principal, y componen un total de 100 metros cuadrados, con una cámara oscura adjunta de 22. Hay el pensamiento de establecerlos en un pequeño edificio aparte, cuando lo requiera la organización de otras enseñanzas, destinando entonces a éstas el local que ahora han de ocupar aquéllos.

4. Clase de *Astronomía*, situada en el piso segundo, con un espacio de 100 metros cuadrados. Una escalera especial la pone en comunicación con el terrado, donde ha de colocarse un pequeño Ob-

servatorio, con una cúpula para la ecuatorial y una caseta para el anteojo meridiano.

5. Cuatro locales, también en el piso segundo, disponibles para el desarrollo ulterior de las enseñanzas de la *Institución*.

Galería y escalera.

La galería central, además de servir para la comunicación de los diferentes locales, se utilizará para la instalación de objetos de arte, aparatos, etcétera, como también para sala de espera, y en ocasiones, para ciertos ejercicios gimnásticos y aun para juego, cuando el tiempo no consienta salir a los jardines. En este caso, y reuniendo en los dos pisos una superficie de 750 metros, corresponderían a cada alumno 2,50 metros cuadrados, 0,50 más de lo que pide el reglamento francés para los *préaux couverts*.

La comunicación entre los cuatro pisos se verifica por una escalera principal que arranca de la planta baja y termina en el segundo; tres escaleras de servicio (una para el sótano, otra desde la planta baja a la segunda y otra para el terrado del Observatorio), y un pequeño montacargas para el uso de los comedores, bajar o subir libros, aparatos, etc.

La escalera principal, que parte del vestíbulo, consta en cada piso de dos tramos rectos de 3 me-

tros de anchura y un descanso de 2,50 metros por 8,50, ocupando todo el conjunto un cuadrado de 8,50 metros de lado; se halla profusamente iluminada por el centro de la fachada posterior.

Locales para las colecciones.

Ya se ha dicho que la galería central se destinará en parte a la instalación de cierta clase de material de enseñanza.

Pero, además, hay dos locales especiales:

1. *Biblioteca*, que a la vez debe servir de sala de profesores. Es un salón de 100 metros cuadrados, situado en la planta baja; contiguo a ella hay un pequeño gabinete de estudio. En el piso segundo se podrá establecer un depósito de libros, cuando fuere necesario, sirviendo para bajarlos el montacargas.

2. *Gabinetes de Física e Historia Natural*, instalados en el piso principal y con una extensión de 100 metros cuadrados.

Secretaría y Dirección.

Ambas se hallan situadas en la planta baja y cerca de la entrada, para la mayor facilidad del servicio, aprovechando a la vez los locales de menor utilidad para clases.

La Secretaría ocupa un espacio de 46,75 metros cuadrados, y la Dirección, un pequeño gabinete al lado del vestíbulo.

Locales destinados a otros servicios.

1. *Vestíbulo*.—Tiene 76,50 metros cuadrados; a sus lados se encuentran, además de la Dirección, la portería y una enfermería para atender en los primeros momentos a cualquier indisposición o accidente.

2. *Cocina*.—Es muy espaciosa, y se ha instalado en el piso segundo, para evitar los inconvenientes que tienen siempre las establecidas en los sótanos, cuyos olores se esparcen por toda la casa y jardín, siendo además malsanas e incómodas.

3. *Monta-cargas*.—Se halla al lado de la escalera de servicio y en la parte central de la construcción, para que sirva más cómodamente. Está destinado, sobre todo, según se ha dicho, para los comedores, la Biblioteca y los Gabinetes.

4. Las *viviendas* para el Secretario, el Astrónomo y algunos dependientes se encuentran también en el piso segundo.

Construcciones secundarias.

Comprenden:

1. *Talleres* para modelado y vaciado, y para prácticas de torno, fragua y ajuste, en una extensión, próximamente, de 323 metros cuadrados.
2. *Gimnasio* de aparatos; para los alumnos mayores, exclusivamente, o aquellos cuya salud o circunstancias lo exijan, según juicio facultativo; lo completa una galería de baños y duchas, componiendo una superficie total de 311 metros.
3. *Invernadero* para plantas, de unos 47 metros cuadrados.

Distribución de la superficie descubierta.

1. *Campo de juego* para los alumnos, con unos 3.000 metros, correspondiendo a cada uno 10 metros: el área que hoy se recomienda oscila, según la edad de los alumnos, entre 0,80 metros y aquélla siendo, por tanto, muy inferior a la adoptada.
2. *Jardines Fröbel*: comprenden una superficie de 350 metros, próximamente, distribuída en pequeñas parcelas de tres tipos, según las edades de los alumnos, y completada con un pequeño campo de cultivo para ensayos de corta importancia.

3. *Jardín Botánico*, repartido por todo el espacio restante, en vez de organizarlo en escuela, con la extensión de unos 2.000 metros cuadrados.

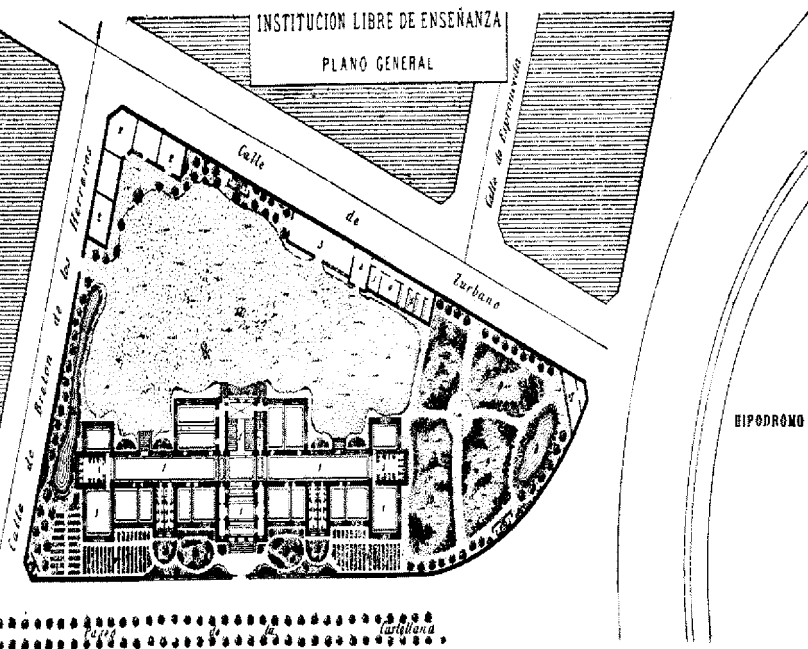
4. *Estanque* de natación, de unos 100 metros cuadrados.

5. Espacio ocupado por la ría, los paseos, ciertos juegos, etc., 1.550 metros cuadrados.

A la generosidad del Ayuntamiento de Madrid y de algunos particulares debe la *Institución* el donativo de 51 árboles, trasplantados ya a los jardines.

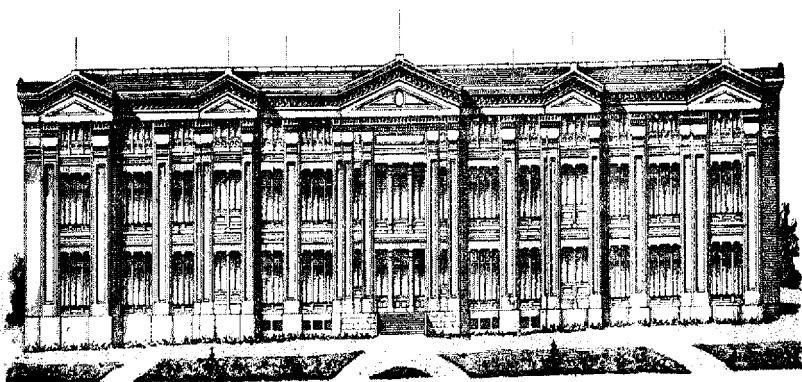
INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

PLANO GENERAL



INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

FACHADA PRINCIPAL.



EXCURSIONES GEOLÓGICAS

Por su situación, y más quizá todavía por la mayor facilidad de comunicaciones que ofrece (con ser verdaderamente primitiva — ¡qué será en el resto de España!), Madrid constituye un centro de importantes excursiones geológicas, por medio de las cuales los niños — y con mayor razón los hombres — pueden formarse idea de muchos fenómenos interesantes de las principales épocas, sus terrenos y los materiales de que se componen. Los terrenos arcaicos y cristalinos en la cordillera, el silúrico en el límite con Guadalajara; ambos con inmensa riqueza en Buitrago; el cretáceo en Segovia; el triásico y el jurásico en Sigüenza; el terciario y el cuaternario en Madrid mismo; fallas, glaciares, inyecciones, fósiles, rocas y minerales del mayor interés: tales son, con otros elementos más comunes, los principales medios que para verdaderos cursos de Geología se hallan aquí reunidos y procura aprovechar la *Institución* en su enseñanza.

Permítaseme dar aquí una sumaria indicación de dos excursiones de las que forman parte de estos cursos, teniendo presente que se refieren a la Sec-

ción V, cuyos alumnos necesitarán todavía un año para presentarse a los exámenes del bachillerato. Los de la Sección VI hacen ya otros trabajos en cierto modo más personales: por ejemplo, el corte geológico de San Isidro, etc.

El domingo 26 de abril salimos con dicha Sección algunos profesores, a más del de Geología, señor Orueta, a pie por el camino de Vallecas. En él, omitiendo algunos accidentes más usuales, tuvimos ocasión de reparar cómo las cuarcitas apiladas para el balastro de la carretera indican el cambio probable del régimen hidrográfico de esta región. En Vallecas, situada en el terciario mioceno, vieron ya *in situ* los yesos y arcillas característicos del tramo medio. Para otros alumnos más adelantados, la expedición se habría extendido al cerro, a fin de buscar magnesita, cuero de montaña, caliza cristalizada, ópalos y calcedonias; pero ahora sólo se trataba de que éstos abrazasen los diversos tramos del mioceno, en sus rasgos más generales, especialmente el medio y el inferior, pues el superior lo habían visto mucho más claro y mejor representado en San Isidro. Así la excursión se dirigió luego hacia Vicálvaro y San Fernando, por entre las arcillas y yesos siempre, encontrando además los grandes nódulos de pedernal arriba, y, al entrar ya en la vía, hacia el kilómetro 12, un poco del tramo superior, con su caliza blanca. Llegados a la estación de San Fernando (ferrocarril de Aragón), hallamos

en las orillas del Jarama, junto al puente, los conglomerados característicos del tramo inferior del mioceno, y en ellos, por cierto, un fenómeno interesante: los conglomerados, que deberían estar infrayacentes a los yesos, se encuentran sobre ellos, sin embargo. ¿Hay allí una falla? ¿Es una capa interpuesta?

De allí, a Madrid por la carretera de Aragón; a pie y lloviéndonos durante los 15 Km. que hay del puente a la corte, lo estrictamente indispensable para llegar calados por completo a nuestras casas. Gracias a los «extravagantes» hábitos contraídos por nuestros muchachos, no por esto se constiparon, cuanto menos morirse.

Al domingo siguiente, vuelta a las andadas: sólo que esta vez apenas llovizó unos minutos. Tratóbase de que los alumnos se hiciesen cargo del contacto del arcaico con el cuaternario y de algunos accidentes geológicos. Para esto, nada mejor, en todos sentidos, que ir en el tren a Torrelodones (inmediatos a cuya estación hay, por cierto, pórfidos y una falla excelente para darse cuenta de esta clase de fenómenos). Desde allí vinimos por la vía en dirección a las Rozas, examinando las diferentes variedades de granito que se presentan, con sus líneas de falsa estratificación, sus formas de erosión, lisos de resbalamiento, etc.; sienitas (?), piroxenos, filones de cuarzo con cristales bastante perfectos, a veces, y otras rocas. Junto al túnel,

en los cantos arrancados de él, pudimos hallar algunos trozos de molibdenita, que desgraciadamente parece que no abunda sino en el túnel mismo, revestido e inutilizado, por tanto, en este respecto. A poco, es donde puede ya apreciarse con toda claridad el citado contacto del granito con el cuaternario, ora en la simple facies del paisaje, tan diferente en uno y en otro terreno, ya en la estructura y disposición de sus materiales, ya especialmente en el extenso depósito de cantos erráticos arrastrados por los glaciares hasta la laguna cuaternaria, con sus pliegues, estratos, adelantos y retrocesos. El fenómeno presenta las mejores y más cómodas condiciones para su estudio.

En las Matas comimos, y teniendo todavía tiempo disponible, seguimos a pie hasta las Rozas, donde tomamos el tren, llegando a Madrid a las cinco y media.

Conviene añadir algunas consideraciones acerca del modo más adecuado de realizar estas excursiones en las escuelas *primarias*. Están literalmente tomadas del informe que en el Congreso de Educación de Londres, celebrado en agosto último, presentó Mr. Cowham, de la Escuela Normal de Maestros (*Training College*) de Westminster.

«A) En una excursión geológica para alumnos de escuela elemental, el distrito elegido debe llenar las siguientes condiciones:

- 1) Reunir considerable variedad de terrenos;

los niños aprovecharán más, por ejemplo, con la inspección de una serie de formaciones distintas, como la del sistema cretáceo, que en el examen prolijo de una formación sola.—2) Cada una de éstas ha de ser lo más distinta y característica posible, a fin de llamar la atención de los alumnos; en el ejemplo precitado, cuando hay varios miembros de la serie, cada roca debe ser inmediatamente fácil de conocer.—3) La localidad elegida ha de proporcionar facilidades para el puntual examen de cada formación; v. gr., canteras, desmontes, barrancos, etc.

B) Además de esta cuidadosa elección de la comarca, debe preceder a la excursión una completa preparación de los alumnos, a saber:

1) Un mapa del distrito, que debe hallarse en poder de cada alumno para indicar la posición de las distintas formaciones.—2) Diagramas de cortes que muestren la disposición de los diferentes estratos superficiales e inferiores.—3) Una lección oral, en que se revise toda la comarca, hasta donde sea posible hacerlo en clase, con ayuda de los mapas, diagramas y explicaciones.—El día de la excursión, los alumnos deben llevar notas manuscritas de esta lección, ilustradas con los mapas y cortes citados.

C) Ya en el campo, el deber capital del director de la excursión es mantener la atención de sus alumnos sobre el objeto que persiguen. Aquí, como en las colecciones del museo escolar, si esa atención se disemina sobre una esfera demasiado vasta,

no quedarían impresiones bien distintas... Concentrando así esta atención sobre los objetos ilustrados por la lección preparatoria, el director hallará ocasión de hacerla fijar sobre aquellos rasgos importantes que puedan haberse omitido en la lección y que, sin su guía, escaparían tal vez a la observación de personas poco acostumbradas: v. gr., la transición de las calizas de la superficie al gault (1) en la excursión antes indicada. Aquí no hay, ni se necesita que haya, cantera alguna para ayudar al niño en su investigación; pero el área del gault se distingue pronto de la caliza por lo llano de sus superficies de erosión cubiertas de juncos.

Un importante elemento de estas excursiones puede ser el ensayo de reproducir en el sitio la apariencia superficial de otras comarcas formadas de un modo análogo, pero que no han podido ser visitadas... La recolección de ejemplares, la clasificación de fósiles, el uso de instrumentos, y, por último, la reproducción del conocimiento adquirido en las propias palabras del alumno son factores que debo mencionar.»

No hay para qué discutir este programa: ¡ojalá pudiera siquiera realizarse en la cuarta parte de nuestros Institutos y en el 1 por 100 de nuestras escuelas primarias! Lo único que conviene señalar, al paso, es la cuestión que indica tocante a la prepa-

(1) Nombre de uno de los tramos del cretáceo en Inglaterra.

ración *previa* de los alumnos para las excursiones. Esta solución es todavía la que corresponde al sistema intermedio y de transición, según el cual, la vista de los objetos, los experimentos, las prácticas, las excursiones y demás medios análogos están destinados a *ilustrar*, por vía de ejemplos, las lecciones teóricas, que constituyen la verdadera enseñanza. Tal es el procedimiento seguido aún en nuestra *Institución* en muchos asuntos, a saber, en todos aquellos en que, por incompetencia nuestra, por la presión de los programas oficiales, o por cualesquiera otras causas análogas, no nos es dado entregarnos por completo al proceso natural y racional. En éste, con efecto, la intuición no es una ilustración *posterior* de la enseñanza, sino la base sobre que se construye toda entera. Las lecciones de clase son tan sólo (como los trabajos de gabinete para el crítico de arte o de literatura, para el viajero, el topógrafo o el arqueólogo) el resumen sintético donde se discuten y condensan los resultados de la inspección directa, personal e inmediata del objeto. Así es que, a lo menos dondequiera que el peso de los malhadados exámenes puede evitarse, debe recurrirse al método natural.

Esta presión, en efecto, hace imposible muchas veces los más rectos propósitos. Como el sistema oficial parte de la enseñanza meramente teórica, o, más bien, memorista, de los libros de texto—o, a

lo sumo, de las explicaciones del profesor (1), que tanto monta casi—, la cantidad, por decirlo así, de instrucción material que suelen exigir, es inmensa y absolutamente imposible de adquirir en el tiempo prescrito por otro procedimiento que el de aprenderse de memoria, más o menos mecánicamente, la doctrina de aquel texto o aquellas explicaciones. ¿Cómo, por ejemplo, aprender en solo un curso toda la Historia Natural contenida en los programas de segunda enseñanza, si a su condensación doctrinal hubiese de preceder la inspección del objeto por el alumno? La clasificación de los minerales por Beudant, Leymerie, etc., se aprende de memoria en pocos días; la clasificación directa, a fuerza de ver y comparar ejemplares, ya es muy otra cosa. Hay que desengañarse. El procedimiento natural es muy seguro: el único seguro, puede decirse, pero muy lento, y sus resultados no pueden cuantitativamente competir con los de los métodos antiguos en la misma unidad de tiempo. Por desgracia, estos últimos son tan sólo aparentes, fugaces y sin solidez ni fecundidad para el día de mañana; mas, por el momento, superabundantes. Un mes después del examen ya se han borrado de la mente sus ligeras huellas; mas, por el pronto, su enormidad de pormeno-

(1) Ya se comprende, desde luego, que, al hablar de este exagerado prurito cuantitativo y material de nuestros programas oficiales, no nos referimos a los profesores que los redactan, ni los culpamos por ello, sino a la organización y al sistema.

res deslumbra a los ignorantes. Querer, v. gr., que no ya un niño de 15 ó 16 años, pero un hombre de 30, aprenda durante un curso la *cantidad* de física contenida en dos volúmenes en 8.º de a 500 páginas, de otra manera que de pura memoria, sería verdaderamente irracional. Esa *cantidad* de física difícilmente podría aprenderse en *cuatro* cursos por un procedimiento experimental e intuitivo.

En esta observación final se condensa el único medio de hermanar la cantidad con la calidad en la enseñanza. Cierto que el pormenor de historia o de geografía que un niño puede aprender por caminos racionales durante un año sería radicalmente insuficiente para constituir la cultura de una persona educada; pero si en vez de un curso de cada una de estas respectivas asignaturas llegase el alumno al examen del bachillerato con ocho o diez, el resultado sería harto diferente. Y, sin embargo, nada menos absurdo, practicando el régimen que sigue y ha practicado en varias ocasiones la *Institución*. En la actualidad, el tiempo mínimo que en España permanece un niño en la escuela primaria no suele bajar de tres años, y el del Instituto, de cinco. Ahora bien: ¿se calcula lo que pueden dar de sí ocho años siquiera de geografía o de historia? Por lo demás, actualmente en nuestros Institutos, una enseñanza de lección *diaria* difícilmente puede contar (según las localidades y gracias al vigente reglamento,

que tal suma de fiestas académicas concede) con más de 150 lecciones. Ocho años de lección *semanal* le darían, cuando menos, 50 lecciones más, con las que no aumentaría la cantidad actual, pero se llegaría a saberla de una manera sólida y útil para la vida.

Esta es una de las razones por que la *Institución* procura comenzar todas sus enseñanzas—a excepción del latín y el francés—desde la Sección de párvulos. Por desgracia, nuestra incompetencia y otros obstáculos de muy varia naturaleza se oponen a que este sistema funcione todavía con entera regularidad, pero no tanto que la Sección 2.^a, por ejemplo, no lleve ya por completo de frente, a más de la enseñanza de la lengua (lectura, escritura, gramática) y literatura españolas, la geografía y las matemáticas (aritmética y geometría), la historia general, la antropología (con la moral y la lógica) la física y la química, la historia natural, la del arte, el dibujo y el modelado.

1885

«LA INSTITUCIÓN» Y EL DECRETO

LE 18 DE AGOSTO

El Sr. Ministro de Fomento se ha servido publicar un Real decreto, fecha 18 de agosto último, restringiendo la libertad de enseñanza, e imponiendo a los establecimientos privados diversas obligaciones, de que, hasta ahora, no sólo se encontraban exentos aquellos que, como la *Institución*, nunca han pedido ni recibido subvención del Estado ni de las Corporaciones públicas, sino los que habían obtenido auxilio de esta clase. Posteriormente, en 20 de setiembre, ha dictado también un reglamento para la ejecución de dicho decreto.

Entre las nuevas obligaciones, hay algunas cuyo cumplimiento no ofrece dificultad: tales son, por ejemplo, la de notificar a la autoridad académica la existencia de los Centros de educación y enseñanza, suministrarle datos estadísticos y observar en sus locales ciertos preceptos higiénicos. Otras, como la de no poder ejercer el magisterio en establecimientos libres los extranjeros, ni los menores de veinte años, ni fundarlos ni dirigirlos sino los mayores de edad que paguen cierta contribución, o pre-

senten dos o tres «fladores»; o como la necesidad de someter la enseñanza privada a la censura de las autoridades académicas y aun políticas, o la de sujetarse a una penalidad especial, desconocida del Código, y que puede llegar hasta la supresión del establecimiento y la inhabilitación perpetua de sus profesores para el ministerio docente, ofrecen mayor dificultad, y son, tal vez, incompatibles con la Constitución y las leyes.

Por último, una prescripción especial del referido decreto exige que los Centros libres declaren si aceptan o no la inspección del diocesano—abolida, sin embargo, para la enseñanza del Estado por la ley de 21 de octubre de 1868, que derogó en este punto a la de 9 de setiembre de 1857, como al Concordato de 1851, modificado asimismo en el propio extremo por la Constitución de 1876. Añade, además, dicha superior disposición que «las autoridades civiles y académicas culdarán de que los padres de familia tengan conocimiento de esta declaración», a la cual asigna determinadas consecuencias.

Teniendo en cuenta estos diversos particulares, la *Institución Libre de Enseñanza*, fundada al amparo de la Constitución y de las leyes, Corporación neutral, ajena a todo espíritu de partido religioso o político, respetuosa para con todos los poderes e instituciones de la sociedad y el Estado, y cuyos Estatutos se hallan aprobados por la Real

orden de 16 de agosto de 1876, ha dirigido al ilustrísimo Sr. Rector de la Universidad de Madrid los documentos que en el decreto se mencionan, declarando que no puede someterse a la inspección diocesana, por las razones expuestas en la siguiente circular, que asimismo ha dirigido a los padres o encargados de los alumnos:

«Sr. D. ...

Por Real decreto, fecha 18 de agosto último, se dispone, entre otros particulares, que los establecimientos libres de enseñanza hagan constar ante el Rector del distrito «si son o no católicos, para los efectos de su sumisión voluntaria a la inspección diocesana» (art. 11, 1.º); añadiendo (art. 17, 2.º) que, si «se hiciera expresa declaración de no someterse a la inspección eclesiástica, requisito indispensable para llevar el título católico, las autoridades civiles y académicas cuidarán de que los padres de familia tengan conocimiento de esta declaración».

Con este motivo, la Junta facultativa, que accidentalmente tengo el honor de presidir, cree de su deber recordar una vez más a las familias de sus alumnos el artículo 15 de los Estatutos de la *Institución*, que, a la letra, dice: «La *Institución Libre de Enseñanza* es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunidad religiosa, es-

cuela 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.» Los padres que nos confían la educación de sus hijos conocen perfectamente este carácter neutral de la *Institución*, la cual, desde el primer momento, cumplió por sí propia, no sólo para con ellos, sino para con el país en general, el deber que le incumbía de definir con toda precisión su actitud en la cuestión a que el decreto se refiere. Esta actitud quedó terminantemente consignada en el expresado artículo de sus Estatutos, aprobados por Real orden de 16 de agosto de 1876; ha sido explicada en múltiples ocasiones, y su fórmula figura invariablemente al frente de su *Boletín*. No tiene, pues, que hacer nuevas declaraciones. Así lo ha manifestado al Ilustrísimo Sr. Rector de la Universidad, manifestándole que, en virtud de aquel artículo, no le es posible aceptar para su enseñanza la inspección diocesana. Mas por si acaso alguien pretendiera tergiversar esta neutralidad de la *Institución*, contra sus intenciones y constante conducta, presentándola como una escuela disidente u hostil con respecto a la religión del Estado, cree necesario insistir una vez más en su recto sentido, protestando de su respeto hacia todas las opiniones sinceras, a cuyas contro-

versias permanece por completo extraña y con cuyas discordias no cree lícito mezclar su enseñanza, perturbar el espíritu de sus alumnos, ni dividirlos desde la infancia en castas mutuamente enemigas; como tendría que acontecer, a menos de negar su auxilio a todas cuantas familias no participasen de tales o cuales principios o creencias.

Con este motivo, se repite de usted amigo y s.,
q. b. s. m., el *Vice-Rector*, G. DE AZCÁRATE.

Madrid, 27 de setiembre de 1885.

SOBRE LOS DEFECTOS ACTUALES DE LA "INSTITUCIÓN LIBRE,,

(Fragmento de una carta) (1).

...Todos los defectos que ustedes, aunque tan cariñosamente, sospechan si tal vez tendrá la *Institución* los tiene en efecto, y con más otros muchos. Lo que, por desgracia, no tiene son las cualidades que ustedes celebran en sus niños. Cuando ustedes dicen que en sus condiciones sociales «están al nivel de los niños de las mejores escuelas inglesas de su clase», comprendo los milagros de la benevolencia. Estimo que, en estas cosas, es la educación inglesa la primera entre todas; pero es fruto de condiciones que no pueden suplirse en nuestra pobre, atrasada, mísera y querida España. Comenzamos los maestros por ser y valer y entender muchísimo menos que los suyos en esta clase de relaciones; pero aun cuando trajésemos a la *Institución* los mejores profesores ingleses, ¿po-

(1) Esta carta fué dirigida a unos amigos ingleses, en el otoño de 18...

dríamos traer la vida de familia, la organización social, el medio entero de fuerzas y elementos que contribuyen tanto a la acción de los educadores? Nosotros, llevados a Inglaterra, haríamos poco; pero menos harían los ingleses aquí. El sentimiento de la personalidad (sinceridad, valor, *self-help*, honor, etc., etc.), el cuidado y desarrollo de las fuerzas físicas, y las maneras, que son las tres cualidades—en mi sentir—culminantes de la educación inglesa, piden aquí una lucha tan viva con todos y contra todos, que a veces llega a desfallecer y rendirse el ánimo mejor templado.

Crean ustedes, amigos míos, que, por desgracia, es sólo un sueño eso de que ni aun los mejores niños de la *Institución* valgan tanto como los ingleses. ¡Ojalá!

En cuanto a nuestras propias faltas, dependen, ante todo, de la ignorancia y la torpeza con que todavía realizamos nuestro sistema de educación.

Somos aún meros aprendices, y culpa nuestra es, y no de nuestros métodos, que éstos den todavía tan pobre resultado. Pero aparte de este vicio del *obrero*, no del *plano* de la obra, tal vez este mismo plano tiene defectos, que irán, Dios mediante, rectificándose y corrigiéndose poco a poco. No es extraño que, entre otros pormenores, peque aún de cierto exceso por parte de la estética y el arte; pero estas enseñanzas, con la de la moral, nos parecen muy a propósito para despertar lo que creo

podríamos llamar *tendencias ideales* en el espíritu de nuestras clases medias y gobernantes, bien poco *idealistas*, a pesar de lo que ustedes piensan: porque hoy abundan harto más los Sanchos que los Quijotes. Nuestro carácter actual no es, ni elevado, ni práctico (cosas perfectamente compatibles), sino que se arrastra por los suelos, entregado a la holganza, la prosa y la miseria. Hace falta despertar en las nuevas generaciones a la vez horizontes nobles y espíritu de trabajo, para que sirvan de algo a su patria y al mundo, y para que aprendan a ganarse *honradamente* la vida: cosa aquí bastante ignorada y a la cual sustituye el parasitismo y el afán de las especulaciones dudosas y de la pesca *dans les eaux troubles*, o sea «a río revuelto», que decimos nosotros.

Ahora bien: ésta es nuestra idea; ¿qué hacemos todavía para realizarla? Poco, muy poco, casi nada. ¿Por qué? Porque no sabemos, ni es fácil aprender en mucho tiempo, cosas de que hasta ahora quizás nadie se ha ocupado en España. Nuestro deseo es ver si podemos entregar a la sociedad cada año algunos hombres honrados, de instintos nobles, cultos, instruídos hasta no serles extraños ningún elemento ni problema fundamental de la vida, laboriosos, varoniles de alma y cuerpo y capaces de atender a sus necesidades materiales por medio de una profesión verdaderamente honrosa y libre, es decir, correspondiente a sus aptitudes diversas y ele-

gida con verdadera vocación. Para esto hace falta estudiar y aprender muchas cosas; pero también mucho juego corporal y gimnástico, mucho taller, mucho aire libre, mucho aprendizaje de la sociedad y sus resortes, mucho movimiento, poco libro y mucho jabón y agua, elementos estos últimos que con razón decía Liebig son el termómetro de la civilización en un pueblo. De todo ello hacemos poco, y en casos dados, nada; pero nuestro firme propósito es luchar con los demás y con nosotros mismos hasta hacer el máximo posible.

Para esto, créanlo ustedes, tanto se necesita de la estética, como de la economía; de la historia natural, como del baño diario; de las buenas maneras, como de la filosofía; de la literatura, como de las 3 R's (1): *reading* es en la *Institución* una de las cosas que mejor y más pronto se aprenden; *writing* se aprende pronto, pero mal (2), *arithmetical*, muy bien y muy despacio por medio del cálculo con objetos, del cual no tienen ustedes razón en desconfiar, porque sus resultados son *excelentes*. El derecho, la industria, la agricultura, la sociolo-

(1) Así se llama en Inglaterra a los tres elementos tradicionales de la escuela usual; leer, escribir y contar, por una *errata* célebre, que suponía comenzaban por *R* las tres palabras *reading* (lectura), *writing* (escritura) y *arithmetic* (aritmética).

(2) Gracias a Dios, hoy puede decirse de la escritura lo mismo que de la lectura: los frutos son admirables.—El progreso general de la *Institución* es ya incuestionable en punto a firmeza, seguridad y éxito.

gía... a todo deseamos atender, pero de una manera práctica, harto difícil hoy con nuestros medios —muy especialmente nuestra escasez de personal, el obstáculo más serio de todos: porque en nuestra sociedad es mucho más fácil encontrar hombres de gran talento y competencia que profesores de menor saber y aparato, pero inspirados de un sentido e iniciados en un camino por el cual, no ya en la pobre España, sino en los más cultos pueblos de Europa, anda todavía muy poca gente...

1884.

FRAGMENTOS DE UN PRÓLOGO ⁽¹⁾

Algunos han querido reproducir y repetir parte de las cosas que sobre Educación he dicho en otras ocasiones, temiendo, con razón, que no pueda decir ahora ya otras nuevas.

En esta reproducción, he vacilado entre dejarlo todo intacto, hasta las faltas de ortografía espiritual, o alterar aquellos pasajes que ya no responden al estado de pensamiento, o más bien, a la convicción objetiva, evitando así remachar cosas que tengo hoy por aventuradas y aun erróneas.

Otras veces, cuando los hechos han cambiado, basta una advertencia simple.

Lo cual es posible, porque a su espíritu general estoy fiel—y puedo considerar todo ello—*a)* en general, como evolución—*b)* en casos particulares, rectificación, ya en el fondo, ya en la forma del pensamiento —y su expresión.

(1) El que el maestro preparaba para los *Ensayos sobre la Educación*, publicados recientemente por *La Lectura*. Estos fragmentos se han dado a luz, tal como los dejó su autor, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, número de febrero de 1916.

Este espíritu se ha formado en el seno de un medio (Caso, Sama, etc.).

Esta es la *Institución*—si puedo todavía hablar de representarla yo, etc.

La obra a que nos hemos puesto ha entrado en la cuarta decena de su fundación; quede para otros el balance de lo que hemos logrado y perdido, hecho y fracasado en la doble función que tiene toda escuela; su obra interior, recogida, con sus alumnos, y su acción exterior, en las familias, con el grupo de los institutos de educación, públicos o privados, en el espíritu y la sociedad general, en la obra de los poderes políticos. Tal vez es más útil ahora que esa ojeada—de que sólo espíritus frívolos o esclavos sectarios pueden sacar ocasión de vanidad y miseria; los éxitos son más bien superficiales, aparentes; los fracasos para nosotros, bien claros y profundos, y la parte, sin duda, más útil y fecunda (así lo fuesen los remedios).—Recogernos todos un momento y ver cómo va nuestra obra.

Tenemos favor y estamos perdidos. Al favor no se llega sino: *a)* cuando hay consonancia, que puede ser—como aquí, a Dios gracias—por subir la opinión a tono—o por bajar más y más, hasta tropezar con ella—v. gr.: en el mercado de la economía o de los favores—; *b)* cuando, además, esa fuerza, instituto, etc., no sigue representando, como antes, radicales novedades, etc. Porque si no, la dis-

cordancia, cerrada en *A*, sigue abierta en *B* para las cosas nuevas.

Este favor, pues, nos pierde.

Los fundadores de una obra verdaderamente social suelen seguir dos métodos, hijos de dos concepciones diferentes. Unos ponen toda su alma, su potencia ideal, su energía práctica, su reflexión más intensa, etc., en los primeros tiempos, en los comienzos, en los tiempos heroicos y de creación, que se suele decir; época de vacilaciones y tanteos, tejer y destejer, cada día lo pone todo en cuestión, volviéndolo todo a poner en cuestión cada día; donde cada día trae una novedad, una idea, un problema, un motivo de reserva, una luz, un calor, un temor, un bien imprevisto, un arrepentimiento, un fracaso, una dificultad.

A este período de gestación sigue la construcción de la nueva fuerza social, ya organizada, que comienza a vivir y hacer—que para ella es todo uno—y a desenvolver esta acción mediante una serie de oscilaciones en que va aquélla realizándose. Bien fijados los fines y los medios, se puede respirar.

Ya aparece asentada en su cimiento, al parecer, si no definitivo, fraguados los moldes, al menos para largo tiempo, como las constituciones políticas codificadas. Pasó el período de las luchas, de los esfuerzos, de lo extraordinario, de los sacrificios, de

la vida a gran presión, torrencial, y la fuerza, canalizada al fin en pendiente suave, realiza su obra cada día, según el plan prefijado y preestablecido, sobre el cual ya no hay cuestión. Es la vida normalizada, regularizada, ordenada; dirigida por otros hombres, o aun por los mismos, superiores o no, geniales o corrientes; pero cuya labor diaria no ofrece más luchas ni dificultades que las resistencias propias de cualquier momento de toda actividad y voluntad. Ya no hay cuestión sobre qué ha de hacerse. Pasó el período de creación.

Otra concepción es la que piensa con el Santo Padre que la «conservación de los Mundos es una creación continua; los problemas hierven sin enfriarse un punto en toda obra; cada solución, que parece tranquilizarnos en aquel punto, abre un nuevo horizonte—y, por tanto, un nuevo motivo de inquietud—, donde relampaguean nuevos ideales y rayos de luz, producto de nuevas luchas, relámpagos entre sombras y nuevas inquietudes; y en esta concepción, el momento del descanso no parece llegar para el hombre al servicio del ideal sino con la muerte.

Fuera de este espíritu, toda obra, una vez que parece sentada en su plan definitivo, del cual sólo en el pormenor cabe mejora y cambio, al modo del Código universal y eterno con que soñaba el siglo XVIII, y no hay discusión ni dificultad, sino para el pormenor de la pura ejecución, no para poner en cuestión lo eternamente pendiente, no ya lo por ha-

cer, sino lo hecho, entra, de la fase de creación fresca y viva, en la de la rutina, que sólo cuida de perfeccionar lo que fué decretado de una vez para siempre.

La *Institución* ha sido, desde el primer momento, una institución de reforma pedagógica. En medio de todas sus vicisitudes, ensayos, arrepentimientos, correcciones, esta idea y fin ha sido siempre lo que ha dado unidad a todos sus esfuerzos durante casi cuarenta años. Desde que comenzó a fermentar su idea y a condensarse, merced a sucesos, cuyos autores y cuyas víctimas no pudieron jamás calcular su trascendencia (heterogonia), entonces sospechar daban de sí lo que la evolución natural de las cosas ha dado—y puede dar de sí todavía—con exámenes o sin ellos, con clases... en todos momentos y en todos los pormenores de su obra ha sido su tendencia característica la de procurar satisfacer lo que la experiencia personal había encontrado defectuoso, primeramente, en los estudios de los diversos grados a que llevó su acción; poco después, al advertir que no es posible esto sin tocar a la vida entera, su conducta, su sentido, en la educación y formación total del hombre.

Pero, sobre todo, este movimiento se condensó en los exámenes, y por esto la *Institución* no pudo desarrollar su obra y el principio que le dió vida y significación hasta que rompió (1882) toda conexión con los exámenes oficiales.

A primera vista, parece que esto no es tan im-

portante. Todo está dicho sobre esta cuestión y no hay que tocar ya sobre ello. Lo único radical para nosotros es que el examen en España y en todas partes donde existe, como la oposición, etc., aun reducido a su mínima expresión—como en Alemania—, representa la dislocación de toda la teleología del estudio—en vez de estudiar para enterarse de las cosas y hacerlas en su caso, el examen disloca y nos pide estudiar para examinarnos—es decir, para hacer ver y creer que las sabemos—, lo cual pide tan otras cosas, cuanto que en él se trata de dar gusto, complacer, satisfacer las condiciones que exige el grupo a quienes queremos complacer. La ley del mínimo esfuerzo: *a)* para saber, *b)* para hacer ver que se sabe, muy otra cosa. Basta con pensar cuán distinta cosa es trabajar para que las cosas salgan bien y correspondan todo lo más posible a la idea y programa que nos formamos de lo que, según nuestra idea, deben ser, o a lo que deben ser según la idea de los demás, de otros; hacer bien las cosas o hacerlas a gusto de un tercero son cosas que podrán concordar, y, a veces, sin duda, concuerdan; pero que en su tendencia, programa, problemas, camino, soluciones, son, *en sí*, absolutamente distintas. Basta considerar cómo toma, verbigracia, el estudio y la clase de francés un alumno que tiene que vivir de ello o uno que tiene que examinarse—hasta los días de fiesta son recibidos de muy otro modo.

Por esto, para nosotros, la supresión del examen representa el más profundo cambio de orientación en la enseñanza y la escuela primaria, donde a veces tiene muy escaso interés—quizá por su mismo abandono —, y a pesar de las Normales, cuya organización, que se balancea y oscila entre lo trágico y lo cómico, baja más cada día a medida que el personal sube, porque, en España, en esto, como en todo, la nación sube en un sentido; el Gobierno, con la mejor intención, va para otro, y así no se encuentran, baja en su busca—a veces, con buena intención—y no se encuentran—considerada en su conjunto, la más eficaz de todas nuestras instituciones docentes. El personal no tiene en esto apenas importancia. Un sabio con exámenes dará, en general, un resultado inferior a un maestro rural sin ellos—si además no pide, pega, etc., etc.

Mientras tuvimos que preparar a nuestros alumnos a darse gusto, y para los exámenes, tuvimos—todo profesor y todo Colegio se verá en igual conflicto, y del que no quiero saber cómo salen las más veces—una situación difícil, enseñando lo que y como creíamos que debíamos hacer las cosas y, a la vez, preparando para salir del paso. Aunque, gracias a Dios, sin servilismos y saliendo mal del paso muchas veces, ante jueces sinceros.

Tan pronto como suprimimos la preparación, la crisis se produjo. A nuestro ver, el alumno de diez y seis a diez y ocho años que hubiese trabajado sin

fatiga sobre las mismas cosas, por lo menos durante un promedio de diez, con libertad y con métodos serios y atractivos, está en disposición de hacer, verbigracia, todo su bachillerato, al menos, como lo está un alumno que toma y deja las asignaturas anuales (la mayoría) en ese tiempo. Cierta número de familias han adoptado este sistema; las más, asustadas, acostumbradas a la rutina del examen anual, que las deja tranquilas, asignatura por asignatura, año por año, y por otra porción de razones que ahora es innecesario exponer, han preferido que sus alumnos asistan y trabajen a nuestro modo en la *Institución*, y, a la vez, preparen sus exámenes anuales, por su cuenta, privadamente, sobre todo insistiendo en los últimos meses de cada curso. El éxito oficial de aquellos primeros alumnos y estos segundos ha sido análogo; del interno, no hay que decir cuán superior la formación y el modo de saber lo poco que saben, sino el respeto general a ese saber.

Este sistema no va a poder seguir; nos tiene menos perturbados que cuando teníamos que preparar anualmente a nuestros alumnos; pero, en otro sentido, es casi peor; entonces teníamos ambas riendas en una misma mano, la homogeneidad de ambas era mayor, y, sobre todo, no era posible que nuestros alumnos, ante la idea de que lo principal es el examen, pospongan frecuentemente nuestros trabajos a su preparación, hasta el punto de faltar a clase la última parte del curso.

Esto es un desastre. Claro que, así y todo, es menos malo que el antiguo sistema, que nos impedía tener, v. gr., cursos de Historia general de la civilización o de Matemáticas, distribuidos, v. gr., en ocho cursos, tranquilamente, teniendo que preparar cada año para una cierta cantidad de Aritmética, o de Geometría, o de Psicología, y despedirse de ella ya para siempre.

Ahora, el mal nace del sistema dualista que quieren las familias hacer que lleve el alumno, estudiando en la *Institución* unas ciertas cosas y de un cierto modo, y otras cosas, o aun estas mismas, de un modo diferente durante varios años. Y como el dualismo, seriamente llevado, fatiga y desmoraliza en el desdén, y como el examen es lo principal para el título, esta preparación lleva la primacía.

Esta es una primera causa de la ignorancia de nuestros alumnos y de la indiferencia de muchos de ellos, alimentada por la familia.

La segunda causa, nuestra insuficiencia, nuestra irregularidad, por nuestros pocos medios—gran desigualdad—; clases a que, constantemente con nuestros muchachos, vienen gentes de fuera, hombres hechos y aun de cultura. Todo el mundo puede comprender con emoción el ansia de cultura al ver seguir mezclados en los Museos con nuestros alumnos, no sólo hombres y mujeres hechos, sino escritores, profesores, gentes de representación social. Y otras clases que no se pueden dar durante cursos

enteros—o se dan con gran irregularidad—, uno de nuestros compañeros necesita ganarse la vida y salir de Madrid—v. gr., a una cátedra de provincias—, y como es difícil sustituirlo por hombres de tal vocación que quieran y de tal situación personal que puedan trabajar, sea gratis, sea poco menos, nos quedamos sin aquella enseñanza durante cierto tiempo. Hasta el punto de que a veces nuestro interés sería que nuestro compañero perdiese sus oposiciones—cosa que desgraciadamente pasa con bastante frecuencia, aunque no siempre con tanta resonancia como en los casos de un Costa o un Alfredo Calderón—; y para no hablar de los vivos; ¿no hizo y perdió Alfredo Calderón tres oposiciones, y Joaquín Costa otras tantas, y no han muerto estos dos intrigantes sin entrar en el Profesorado?

RIAÑO Y LA INSTITUCIÓN LIBRE

En la madrugada del 27 de febrero último murió uno de los hombres que, con menor estrépito, han ejercido quizá mayor influjo en la renovación de ciertas fuerzas de nuestro espíritu nacional. Por la estructura y carácter de ese hombre, hecho para la intimidad y hostil a todo escenario pomposo, este influjo no podía ejercerse directamente más que en un círculo muy pequeño: en su cátedra, poco numerosa siempre, y en el trato personal inmediato; pero, aquí al menos, el radio de la acción y su intensidad están en razón inversa. Y así se comprende que la gran masa culta de nuestro país, al leer en los diarios la muerte de Riaño, acompañada de los responsos profesionales al uso, se preguntase por la significación de un hombre de que apenas se acordaban, y al cual, sin embargo, se hacía merced de un lugar, discretamente medido, entre las desalmadas descripciones de «el crimen de anoche» o de la última intriga política, y los telegramas taurinos, que con laudable celo cultivan el embrutecimiento nacional.

Personas autorizadas han contestado a esa pregunta diciendo brevemente algo del crítico de

arte; del historiador a quien debemos tantos estudios de primera mano, y al cual Inglaterra ofrecía la más importante cátedra de su especialidad en Londres; del orientalista, revisor de las colecciones de Kensington, y que deja a medio hacer un catálogo de inscripciones cúficas; del maestro, por cuyas aulas ha pasado casi todo el que entre nosotros trata de arqueología; del iniciador, en los tiempos, punto menos que legendarios, de Albareda, de aquella sana y nueva orientación en la enseñanza pública... Después, borrado el pliegue, apenas perceptible, en la superficie de la vida vulgar, todo volvió al silencio. Pero allá en el fondo, en la vida de adentro, sigue fructificando lentamente, como una fuerza perdurable, la obra sencilla de aquel espíritu meridional y penetrante, pero reflexivo, de tan sólido saber, de tan amplia cultura, de un exterior tan sobrio, de un humor tan serio—no sé si diga triste—en sus adentros y tan ameno y fácil por fuera. Contraste este último propio de la raza y del tiempo.

De no hacer un estudio de las ideas de Riaño y de los resultados de más de cuarenta años de investigaciones personales, lo que es para lo que importa al gran público, poco podría añadirse a lo poco que de él ya se ha dicho. Hay, no obstante, un aspecto de su vida que toca directamente a la *Institución*, que no ha sido tratado, y que corresponde indicar en este sitio, como deuda de honor y dato para

nuestra historia. La obra de la *Institución*, como toda obra social, es extremadamente compleja, tejida de muy diversos elementos, que no siempre es fácil desenredar. Pero la parte que en ella ha puesto Riaño—en cierto modo involuntariamente—se deja bien reconocer al punto.

Ante todo, en nuestro programa de educación intelectual. Sabido es que una de las características de este programa es la importancia que da a la historia del arte, cuya enseñanza comienza ahora en otros pueblos a conquistar un puesto en el período de la cultura general (pero más especialmente en la secundaria), años después de haberla admitido la *Institución* en todos sus grados primarios; y no para tratarla a la manera verbalista, abstracta y seudoteórica, que es uso todavía, sino por medio, casi exclusivamente, de visitas a museos, monumentos, lugares de interés artístico y arqueológico, visitas desarrolladas en una extensión poco frecuente entre nosotros, donde por entonces no se habían fundado aún las beneméritas sociedades de excursiones de Barcelona, Madrid, Sevilla, etc. En éstos, como en algunos otros órdenes (juegos corporales, alpinismo, colonias), el ejemplo de la *Institución* ha tenido probablemente algún influjo, así en la extensión, mayor cada día, del gusto por las cosas de arte en nuestras clases cultas, cuanto en el carácter objetivo de su goce y estudio, llevándonos derechos a las obras mismas, no a hablar sobre ellas de

memoria, o más bien por conjetura y fantasía, como sobre un tema para ejercicios de retórica, conservando de todo el antiguo movimiento literario y romántico su parte sana, el dato epigráfico, histórico y de archivo, para unirlo con el monumental, y abandonando todo el elemento sentimental, imaginario y de convención, al menos entre personas formales.

Pues esta importancia del arte en nuestra enseñanza, incluso en su aspecto metodológico, viene directamente de Riaño. Oyendo aquella palabra reposada y precisa en sus clases de la Escuela de Diplomática y de la Asociación para la enseñanza de la Mujer; manejando bajo su dirección y consejo sus libros y colecciones, generosamente abiertos al servicio de todos; visitando a su lado los monumentos de gran parte de España, y absorbiendo a diario, en familia, la irradiación de aquel espíritu en una lección continua, vigorosa, encantadora y libre de toda pedantería profesional, gran número de los maestros de la *Institución*, el núcleo casi entero, se podría decir, de los que más han contribuido a acentuar la orientación de nuestra obra, aprendieron a entender y sentir la dignidad del arte, y a darle, en su propio espíritu, primero, y de aquí, en su acción colectiva, la parte que le corresponde como una función ennoblecedora de la vida intelectual y moral, y cuya sustancia penetra cada día con mayor intimidad el mundo. Riaño nunca fué profesor

en la *Institución* ni de nuestros discípulos, pero sí de sus maestros; a diferencia de su gran amigo y paisano Fernández Jiménez, otro hombre extraordinario, también de gran influjo en este orden, en tiempos más antiguos, sobre algunos de nosotros, aunque influjo más esporádico, por sus largas ausencias de Madrid, y a cuyas lecciones y conferencias en esta casa debemos gratitud profunda. No es, por cierto, para olvidado tampoco, fuera de ella, que a los cursos nocturnos de Historia del Arte, que, poco antes de la revolución de 1868, dió Fernández Jiménez en el Colegio Internacional, dirigido por D. Nicolás Salmerón, se debió la primera tentativa para introducir esta enseñanza en uno de los dos planes de estudios (el llamado «moderno», sin latín) que Ruiz Zorrilla estableció en nuestros Institutos, y la República conservó en la fusión que de ambos hizo: tentativa, sin duda, tan audaz y peligrosa para los fillsteos gobiernos posteriores, que, hasta casi veinte años más tarde, desenvuelto ya el sistema de la *Institución*, y con él los cursos populares de Historia del Arte de nuestro compañero Cossío, no se ha renovado en la *Gaceta*, y aun así por corto tiempo, y sin haber llegado a plantearse de hecho, fuera del citado período del 68 al 74.

Volviendo ahora a Riaño: en otro orden, no menos importante, aunque de muy diverso género, tenemos también con él deuda. Un escritor francés, al reseñar el actual movimiento pedagógico espa-

ñol, condensado principalmente, a su entender, en la Universidad de Oviedo, el Museo Pedagógico y la *Institución*, explica a su modo cómo en él se combina la acción de «los tres grandes países que, a la hora presente, dan a la cultura europea su fisonomía y significación, sus medios y sus métodos»: Inglaterra, con su *self-help* y sus ejercicios corporales; Francia, con su sentido tan fino y delicado para las cosas del espíritu; Alemania, con su tenacidad científica y su espíritu constructivo. En cuanto al primero de estos influjos, ciertos elementos de los que forman el núcleo más sólido de la vida clásica inglesa (tantas veces, como todas, caída en tierra, desde su arquetipo platónico), y singularmente el cultivo de la independencia personal, del goce del campo y la naturaleza, la universalidad del sentido estético, la dignidad de los gustos y de las maneras, han llegado hasta nosotros y entrado en nuestro ideal de educación, muy en particular por obra de Riaño, espíritu a la vez pluscuam nacional y cosmopolita, viviendo una vida profundamente española, en medio del refinamiento de aquel hogar, extraño en nuestra pobre tierra, por el raro consorcio de dos almas iguales en vigor mental, en amplitud de espíritu, en extensión de cultura y en el tono elevado que hizo de él una Escuela normal para todos nosotros.

Así, permaneciendo fuera de todo magisterio directo y oficial, que diríamos, de la *Institución*,

sin compartir en lo más mínimo la responsabilidad de sus audacias—un tanto ajenas, además, a la índole de su espíritu—, la diaria vibración luminosa, que, aun sin querer, irradiaba de su palabra y su ejemplo, penetró, a través de nuestras almas, hasta el alma tenue del párvulo, y vino a ser decisiva para fijar partes tan principales en la definición gradual de la que podríamos llamar «nuestra pedagogía». Pues los más de sus restantes caracteres, aun aquellos que el secular retraso de nuestros pedagogos de cámara considera radicalismos, extravagancias y aventuras, o están ya vivos en la práctica de las naciones «próceres», o en las aspiraciones inmediatas de sus pensadores más profundos.

Sólo Dios sabe qué será de la *Institución* en lo porvenir: aunque sí se puede adelantar a los que hoy viven que no esperen gozar mucho mayores bienes que el bien humilde que hoy logramos. Mientras la historia, que no trata sólo con grandes, dispone de ella andando el tiempo, otros y otros hombres vendrán a contribuir a su evolución; pero, si en el período durante el cual se preparó el estado general de espíritu que hizo posible su obra y vive en ella, ningún influjo se puede comparar con el de Sanz del Río—cuya inmensa labor en las entrañas de la sociedad española (incluso en la parte que la ignora y en la que ingenuamente reniega y aun maldice de ella) está por estudiar todavía—, quizá, de su fundación hasta hoy, nadie, por decirlo así, des-

de fuera, igualó en su acción a Riaño. Y es de interés esta confluencia de dos hombres tan heterogéneos en todo, salvo en el vivir y obrar sincero, con que fueron ambos a las cosas mismas, no a su sombra, trabajaron en ellas y dejaron gustosos alimentarse de la gloria y de sus resplandores a los que no tuvieron la suerte de hallar a mano manjar más sustancioso.

1901.

SOLER Y MESSÍA

La obra sigue su marcha; los obreros, unos antes, otros después, van quedando a la orilla del camino: éstos, cargados de años y de frutos de siembra espiritual alrededor; aquéllos, en el vigor de su plena madurez; otros, a la hora viril, ascendente, en que el germen todavía grana; algunos, en flor, dejando en el alma la turbación de una promesa que ya nunca se verá cumplida. Consuelo de toda esa trágica sombra que acompaña a la acción en el mundo es ver que no muere ésta con ella, y que una cadena de voluntades firmes, movidas hacia horizontes cada vez más anchos y alumbrados, aportan poco a poco, una tras otra, su energía personal, risueña, hosca, inquieta, plácida, bravía..., calladas las más veces; pero a cuya riqueza individual, infinita, es monótono el iris de los cielos. Y así se entretejen las almas en las entrañas del divino misterio, con una labor más y más profunda, que el mundo goza en paz y a ellas las alienta, allá en sus «malas horas»: que Dios sabe si serán las mejores, para la obra y para ellas mismas y su edificación interior.

En nuestra casa, de estos obreros, dos de la primera fila, de la primera hora—de la víspera—, de la edad heroica de agria lucha, hermanados en su juventud, apartados y llevados después, por el flujo de las cosas humanas, lejos del hogar común, por gracia de Dios siempre encendido, cayeron ha poco en lo hondo. El uno, ánimo entero, altivo, venero a la par de ternura, acosado por la dureza de una fiera vida, frustrado y deshecho su varonil espíritu, como tantos y tantos en estos pueblos sin fraguar, incoherentes, donde las más radiantes fuerzas y las más floridas doblan rendidas la cabeza, diciendo adiós a la esperanza. El otro, corazón también amante, alma grave y austera, reposada, sencilla, geométrica, perturbadora de la noción vulgar en que todos nos representamos el inquieto pasional espíritu levantino, y puesta por la suerte en las entrañas mismas de ese espíritu, para arraigar en su Universidad los gérmenes de nueva vida y de severa devoción, que han dado ya allí, y fuera de allí, cuanta cosecha de bien consintieron los tiempos.

De Jacinto Messía, despertado en plena Sevilla a la tercera dimensión del espíritu por aquel singular maestro penetrante, Federico de Castro (uno de los hombres extraordinarios de la España intelectual moderna), y venido luego a la Universidad de Madrid, casi al par de alumno y de maestro él también, y de allí a la *Institución*... todo ello en

un relámpago, corta sonrisa de su vida entenebrecida y amarga, queda poca obra fuera, en el mundo exterior; dentro, en las almas, aparte sus sólidas lecciones de Historia y de Derecho romano, como una segunda floración de aquel Maranges..., se ha forjado, al contacto de su alma noble y su fino intelecto, más de un trabajador valeroso de nuestra nueva vida nacional.

Eduardo Soler, conservado, por mejor ventura, hasta el fin en la obra del magisterio y la ciencia, ha hecho también ruda labor en esa zona silenciosa y profunda; pero al fin deja en ella alguna construcción de mayor entidad, que va desde la Filosofía al Derecho político, al eclesiástico, al mercantil, a la Arqueología, a la Geografía... en todo lo cual, su recia personalidad estampó sagaz observación y delicado análisis.

Ambos eran de aquel ciclo caballeresco de los Linares, los Sama, los Torres Campos, los Quiroga...—¡para qué más muertos todavía!—que engendraron y dieron en sus almas raíces al futuro ideal, en el momento más ardiente, más íntimo, de mayor y más decisiva intensidad en la acción de esta casa. Ambos eran también de la víspera, como va ya dicho: de aquellos cuantos ideólogos universitarios que, en 1875, tras de Augusto Linares y Laureano Calderón, negaron resueltamente obediencia—en respeto a la ley—a las calaveradas y albedríos de nuestros estadistas, por lo común poten-

tes, magníficos y arrogantes en la literatura; económicos hasta la miseria, en punto a dejar honda labra amorosa en las doloridas entrañas de este pueblo. Por aquellos pocos rebeldes, visionarios —«krausistas» y está dicho todo—, se salvó definitivamente la neutralidad legal (que hoy mismo casi no es tiempo para otra todavía) de la Universidad española; tomando nombre de la cual, sin mandato de ella, ni de nadie, ni hinchar gestos olímpicos, ni levantar la voz un punto, dijeron a los altos jerarcas del Estado «que no podrían volver ya nunca más a arrancar a nuestra Universidad del derecho común europeo, americano, australiano... del de todas las partes civiles de la tierra».—Y así se hizo.

Y por estos dos soldados, oscuros ante la gloria de la fama—fuera de medio ciento de personas, ¿cuántos sabrán quién fué Messía?—, y por otros tales, entre muertos y vivos 20 ó 30, no hay ya para la Ciencia en esa Universidad, ni Concordato del 51, ni ley del 57, ni circular del 75, ni dogma político, social ni religioso ante que acortar su libre, inquieta busca; ni más imperativo que el de poner alma heroica en la verdad y en la espiritualización de esta tierra; ni más regla exterior que aquel derecho universitario cándido, sencillo, ingenuo, «progresista», cuasi infantil (pero certero) del 68, metido a martillazo limpio en la Constitución del 76.—La Universidad...—ella, no, madre vene-

randa, alma y pura, *sine labe concepta*; pero si su representación contemporánea —¿ha sido fiel a esa confianza, de que aun consentimos viva desheredado el «maestro» primario, pero que ha hecho del «profesor» español, con el inglés, los dos más libres y dueños de su doctrina en Europa?...

Digamos adiós con amor a estos hombres, cuyo recuerdo puede enturbiarse pronto. ¡Qué importa! Lo que han hecho, hecho está. Y ésa —no el verso del poeta refinado—, ésa es la inmortalidad. El único monumento *aere perennius*.

1907.



PROBLEMAS URGENTES DE NUESTRA EDUCACIÓN NACIONAL

Con tanta confianza en el porvenir como desconfianza en el presente, puede un español atreverse a pensar, y no digo a hablar o a escribir, de nuestra educación nacional. Confianza, porque, al fin y al cabo, temprano o tarde, la historia corre para todos, incluso para el Japón, que ha querido civilizarse, y para la China, que se civiliza sin quererlo; y así también nos llegará nuestra hora, en una o en otra forma, y seremos arrastrados por la corriente universal de la vida. Desconfianza, por dos principales razones. La primera, el respeto debido a la gravedad del problema, con las responsabilidades consiguientes que toma sobre sí todo el que pretende coadyuvar a su solución, por pequeña que su fuerza sea, y corta la esperanza de ser escuchado. La segunda, porque esa hora está tan lejos todavía, y depende de causas tan generales y profundas, ante las cuales la acción del individuo es tan flaca... De la vida contemporánea, apenas conocemos aquí sino la superficie, no su fondo real: una como decoración de teatro, donde los árboles,

el mar, las nubes, los montes, casi todo es figurado; o a lo sumo, una especie de parodia, una farsa plebeya, burda y mal representada. Por lo menos, en su promedio general, las cosas de sustancia, el pan, el ideal, la cultura, todo ello es primitivo y poco más que apariencia; la pedrería, las plumas, los bordados, los toros, la inquisición africana, la navaja, la sangre... eso sí que es real; y el anillo pasado por la nariz, del más fino oro macizo.

Si tanta vanidad y mentira, aun fuera de este oscuro rincón, más amado cuanto más oscuro, queda todavía, allá, en el mundo, en casa de los grandes, en el empuje asoleado de las naciones soberbias, resplandecientes y gloriosas, ¿cómo podría ser de otro modo en un pueblo, amputado hace más de tres siglos de la historia, cuando menos en la parte más espiritual de ella y más profunda?

Pues así es la arquitectura de nuestra educación y enseñanza. En lo exterior, en lo ornamental, en sus rótulos, en la distribución de todos ellos por el edificio, se parece, poco más o menos, a lo que puede verse en cualquier parte. Pero allí ese edificio está habitado por el espíritu del hombre; y aquí, tan desierto!... Latín, griego, sánscrito, árabe, hebreo, lenguas y literaturas vivas y «muertas»; historia, física, zoología, derecho, comercio, astronomía, filosofía, matemáticas, música, medicina, ingeniería, arqueología, gimnasia; enseñanza primaria, secundaria, terciaria, y no sé si cuaternaria;

general y profesional, pura y aplicada, ideal y técnica; todo, como en las naciones próceres. Menu-deamos los exámenes más que en ninguna, es decir, salvo en China; nuestros maestros de todas jerarquías se reclutan nada menos que por solemne, reñida y archiescolástica oposición, en que mutuamente se llenan de improperios; y nuestros diplomas tienen el valor que todos sabemos, o mejor (es decir, peor), que no sólo sabemos nosotros, los de casa, sino todo el mundo fuera de ella.

Hablar en estas circunstancias de los «problemas urgentes» en nuestra educación es, por una parte, hablar de cosas en que hay que pensar mucho para decir siempre poco; por otra, hablar... ¿para cuántos? El interés sincero por estos graves asuntos, no el retórico, de que tal consumo se hace en los juegos florales de nuestros Parlamentos y otras fiestas análogas, comienza, sin duda, a romper la dura costra y a extenderse; pero la levadura no ha prendido aún en la masa, ácima todavía para mucho tiempo. Cuando no ha fermentado en 1898... Bien puede decirse, en general, a nuestro pueblo lo que, con motivo semejante, le decía D.^a Concepción Arenal: «Voy a dirigirte algunas palabras sobre la cuestión de disminuir las probabilidades de que te roben o te asesinen. Me parece que el asunto vale la pena de que te ocupes de él; tú no debes ser de la misma opinión, a juzgar por la indiferencia con que lo miras».

Huyendo, sin embargo, de toda insana pretensión a construir un sistema trascendental y pluscuamperfecto de educación pública, y, por tanto, del fantasma de una ley general de enseñanza, que periódicamente asedia la imaginación de nuestros profesionales del «ramo», y más aún la de nuestros políticos, debiéramos todos esforzarnos por estudiar lo que más apremiante parece en nuestra actual organización, tanto por la gravedad de los males cuanto por alguna mayor seguridad en el remedio.

I

Sería difícil recoger en una expresión ideal la resultante común de las infinitas corrientes que trabajan doquiera en la obra universal de la educación: tan numerosos son los problemas cuya solución persiguen. Pero si nos reducimos a indicar—y no sin desconfianza—lo que parece más saliente en ese movimiento, quizá podría decirse, con Adolfo Posada, que todo él tiende, en general, a acentuar y a resolver a un tiempo ciertas antinomias. Por una parte, a hacer la educación más material, como suele (malamente) decirse, más ideal a la vez; más integral y más especialista; más individual y más social. De que no es éste un vano lugar común, dan testimonio, limitándonos ahora a la primera de aquellas tendencias, el enérgico impulso que, entre los pensadores, simboliza el nombre de Ruskin y la

evolución que en Alemania y Francia va transformando la segunda enseñanza realista, de pseudo-utilitaria, que era al principio, reducida al servicio de los intereses materiales—la antigua *Realschule* y *Penseignement spécial*, de Duruy—, en instrumento libre y sustantivo de la cultura del espíritu, hasta hace poco vinculada (erróneamente) en el tipo clásico de los humanistas del Renacimiento; pensando que el mundo hoy pide, más y más cada día, es verdad, que el hombre entre cuanto antes en posesión de su independencia económica, pero sin extinguir por esto en su vida el sentido ennoblecedor del ideal ético, intelectual, poético, afectivo..., totalmente humano, para decirlo de una vez; antes, avivándolo con una energía, desconocida en los tiempos de la gramatocracia.

Si tomásemos aún otro ejemplo, veríamos también cómo se acentúa la exigencia de la educación profesional, que obliga a todo hombre a apresurarse para ser órgano activo de la vida y tomar sobre sí una de sus funciones, convertida en centro de su acción, por el cual adquiere sentido y dignidad su persona, avergonzándole de todo parasitismo, y reservando el goce pasivo de los bienes sociales para el niño, el decrepito, el inútil; y cómo, junto con este cultivo de la especialidad, que da solidez a la obra social del individuo y lo salva de la dispersión, y la incoherencia, y el dilentantismo, y el fracaso, despierta al propio tiempo un interés universal por

todas las cosas, y, de consiguiente, por educarse para ellas. En los diversos grados de la enseñanza se va abriendo paso, a su modo, esta concepción integral, en la Universidad inclusive; pero donde en primer término va ya madurando es en la primaria. Cada día ensancha ésta su programa, rompiendo con el antiguo ciclo de las «primeras letras», para abrazar gradualmente cuanto en nuestro tiempo pertenece a una cultura general humana, desde la idea del mundo hasta el trabajo manual de taller y jardín; dando a la educación física un nuevo sentido, que comienza por la higiene del local, del alumno y hasta de su casa, el servicio médico, el baño, la cantina, la ración complementaria a domicilio, el vestido, la colonia, el sanatorio, el campamento de rusticación, la conducción a la escuela, y sigue por el juego organizado, la natación y otros deportes, la diversión y tutela del niño, ya fuera de la clase, ya en sus primeros años, antes aún del *Kindergarten*, para terminar... no se sabe dónde: todo ello, gratuito, como igualmente el suministro de libros y material, las bibliotecas y salas de lectura especiales, y las de estampas, etc., etc. Completan este programa, eternamente abierto, la asociación, la mutualidad, la escuela de perfeccionamiento, la de adultos, la extensión universitaria y demás obras post-escolares, para el porvenir; y la colaboración cada vez más íntima de la familia, asociada a la escuela, cuya acción aspira así a rodearse de otras

condiciones de éxito harto más positivas y eficaces que la de declararla obligatoria.

Hay más. Con este proceso, que ahonda a la vez las oposiciones y las resuelve, se conexiona otro cuantitativo, que tiende a universalizar la educación; pero no sólo difundiéndola, hasta que alcance, lo más rápidamente posible, a aquellos antros de dolor e ignominia, donde se consumen los residuos de las luchas humanas, no sólo subiendo el tono general de la vida, sino dislocándolo, por decirlo así; llevando, v. gr., el espíritu, la orientación, los métodos de la enseñanza «superior» — antes patrimonio de las supuestas aristocracias intelectuales —, por un lado, al obrero, por otro, a la escuela primaria, hasta hacer de ella a modo de un laboratorio de investigación personal, donde el niño descubra las cosas por y para sí mismo (la «heurística» de Armstrong), mientras llega a poder descubrirlas para otros; cuando, todavía hoy, el laboratorio, el observatorio, el seminario, el taller no constituyen el núcleo fundamental de la vida universitaria, sino órganos esporádicos, más o menos dependientes y anejos de los cursos sistemáticos magistrales; a la inversa de lo que parece vislumbrarse para un porvenir, que está ya alboreando.

II

Basten estos ejemplos para dar idea aproximada de algunos de esos caracteres del movimiento pedagógico actual, en lo que podría llamarse su programa. Cuanto al modo de realizar tales fines, tan arduos ya y complejos, cada día se hace más profunda en todas partes la convicción de que las leyes y decretos en que el paternal absolutismo de los reyes filántropos y el de la revolución liberal ponían de consuno toda su esperanza carecen del poder mágico que la imaginación les atribuye, y no son sino declaraciones sugestivas de propósitos más o menos discretos, cuyo logro pende de los hombres que en ello ponen mano y del auxilio que en los demás encuentran. No es producto de un mecanismo, sino fruto vivo de una colaboración de personas. En todas partes van siendo éstas ya el único órgano en cuya virtud se confía: la mejor ley, sin ellas, nada importa, y al contrario. Y así, la formación del personal educativo y docente cada vez supone mayores exigencias: ya no bastan las intelectuales, con haberse elevado por extremo. Se trata de una obra delicada que pide otra clase de fuerzas. Y, como es natural, las condiciones con que se estimula y protege las vocaciones, comenzando por la retribución de los servicios, se elevan en proporción a la par: movimiento este tanto más acelerado cuanto mayor es el afán por llegar al nivel a que se aspira.

Naciones de ayer, como Rumania, cantones de la humilde condición de Turgovia señalan a sus maestros dotaciones mínimas superiores a las de Francia, que tan prodigiosos sacrificios se ha impuesto, sin embargo, para renovar su educación popular, pero donde comienzan ya a no hallar candidatos abundantes para el magisterio; Estados que ayer tocaban casi los límites de la barbarie, como el Japón, han lanzado masas enteras de su juventud a los Estados Unidos, a Alemania, a Francia, a Inglaterra, a dondequiera que podía hallar condiciones favorables para formarse rápidamente—como lo logra—en las principales profesiones de la vida.

No costará poco lograr aquí otro tanto: aquí, donde en uno de esos relámpagos fugaces de sentido común, que son entre nosotros tan raros como en otras partes los del genio, se propone un Ministro enviar al Extranjero 40 ó 50 estudiantes, y no sé bien si han pasado de cinco los audaces jóvenes que se han atrevido a aceptar idea tan temeraria: como si en nuestro espíritu nacional hubiese hecho estado aquella concepción luminosa, de que fué digno órgano la sabihonda pragmática de 1559, prohibiendo a los naturales de estos reinos salir a estudiar fuera: obra profunda, debida a la elevación y perspicacia del bueno de Felipe II, cuya estatua, ahora que se trata de levantar un par de docenas de ellas, es de las que faltan en Madrid, con un expediente en la mano y un nimbo de lazos de bayduque.

No cabe puntualizar ahora otros pormenores en que se desenvuelvan estas tendencias generales; lo dicho parece suficiente para mostrar la distancia a que nos encontramos de ellas. Cuando, v. gr., la neutralidad confesional es de derecho público en todos los pueblos civilizados, todavía cuarenta años después de los famosos expedientes formados a don Julián Sanz del Río, D. Fernando de Castro y otros profesores aun vivos, por rechazar un curioso interrogatorio acerca de sus creencias; todavía, digo, necesitaba el Ministro de Instrucción pública hace poco recordar la memorable circular de Albareda de 1881, y consagrar de nuevo la libertad de conciencia del profesorado, sin otro límite que la ley común; bien es verdad que ya se encargan los tribunales de oposición, con saludable frecuencia, de mantenernos dentro del tipo nacional, africano y castizo, proponiendo para servir cátedras a hombres de quienes, por su condición mental subalterna, sea difícil temer necesiten de aquella libertad ni de otra alguna. ¿Qué mejor signo para el diagnóstico de nuestro ruin estado?...

Una característica de nuestra educación nacional es la superstición casi absoluta, heredada del antiguo legista, en favor de la reglamentación exterior, debajo de cuya corteza rara vez se siente circular un resto de espíritu y de vida. La ley del 57, que en casi todo representa un retroceso (en ocasiones de importancia) con respecto a las reformas

de Montesino y Gil de Zárate, acentuó, como sus reglamentos complementarios, ese casuismo burocrático. Gracias que la exuberante vegetación de disposiciones abigarradas con que ha venido satisfaciéndose este mismo prurito cada vez más vertiginoso, ha creado en nuestra enseñanza pública una bienhechora anarquía de hecho y de derecho, que, si frecuentemente sirve para que tal cual profesor abuse de sus funciones a mansalva, sin que nadie tenga poder bastante a evitarlo, permite, en cambio, otras veces alguna iniciativa bien intencionada.

III

¿Qué puede hacer el Estado — ahora sólo de esto se trata — para que salgamos de semejante situación?

Lo que antes se le pedía y hoy todavía le piden muchos, a saber: que supla con leyes, decretos y organizaciones la falta de espíritu interior; ya una experiencia dolorosa ha mostrado cuán vana pretensión sea, y que la reforma, no sé si en todas las cosas, pero sí en ésta, al menos, ha de venir de adentro. A saber: de que se forme un mejor sentido del fin y de los medios en todos los órganos vivos que a él cooperan: en maestros, discípulos, familias, clases, en las fuerzas sociales todas, poniendo en otra parte que hasta aquí el objetivo de su acción, concibiendo de muy distinta manera sus debe-

res y abriendo en sus almas un interés, un amor profundo que mueva sus energías a la obra. Para ello, la acción exterior del Estado — más bien de los Gobiernos — no es, en verdad, impotente; necesita sólo que sepa darse cuenta de sus límites y reducirse a ellos con modestia; cosa excepcional todavía, merced a la errónea persuasión de su omnipotencia, favorecida, además, para mayor desdicha, por la pueril vanidad de manosearlo todo y hacer ruido, o la desaprensión para aprovechar el barullo en servicio de clientes y libertos.

Sin necesidad de profundizar ni teorizar principios generales para todos los órdenes, tratándose de una obra espiritual, como lo es la educación (y aun la mera enseñanza), digamos de una vez que la acción política sólo alcanza a suministrar aquellas condiciones puramente exteriores capaces de estimular desde fuera el despertamiento de las fuerzas intelectuales y morales de que en tales cosas pende *todo*. Únicamente desde este punto de vista se ha de juzgar la bondad, la inutilidad o los daños de la intervención legislativa y sus sanciones. Fíjar, por el contrario, en la virtud ética del imperativo gubernamental, nudo y escueto en que, v. gr., un profesor de matemáticas va, porque se le mande de Real orden, a enseñar zoología sin saberla, u otro, que «se sabe» (!) uno o varios libros de física, a manipular y experimentar con sus alumnos, sin haber entrado jamás en un laboratorio, es propio de una dis-

posición mental algo primitiva, que, como la del salvaje, todo lo espera del milagro: disposición, por desgracia, todavía demasiado común entre los doctores de nuestro Parlamento, aun entre los que más de avisados blasonan.

Muy otra cosa es aunar — siempre a fuerza de ensayos y tanteos — cuantos elementos sean aptos para facilitar su obra al espíritu, allí donde brota siquiera una ráfaga de éste, antes que por falta de medios se oscurezca y extinga. No hay quizá ejemplo alguno de esta acción indirecta del Estado (*pura condición*, que diría un metafísico, no *causa*, del efecto ideal que se busca), cuyo influjo pueda compararse con el de enviar a los futuros profesores de todos órdenes (y aun a los actuales), no sólo a estudiar allí donde mejor se saben las cosas de que pretenden ser maestros, sino a formarse y rehacerse en el más elevado medio posible para su función; suprimiendo, en cambio, esas oposiciones retóricas, que (como los exámenes en su esfera) dislocan la preparación del candidato, perturban su salud, envenenan, a la vez, su vida moral y su intención científica, y alimentan la necia pretensión de que no tenemos que cuidarnos de los métodos para *formar* profesores, sino para *elegirlos*, como si los tuviéramos ya formados. Naturalmente, habría que ofrecerles aquella situación material que en otras naciones permite a la obra de la educación disputar el personal de más elevada aptitud a otras profesiones

de la vida mejor remuneradas: cosa que sí, por ejemplo, pide grandes esfuerzos en la educación primaria (pero inevitables, si no hemos de descender todavía de nuestra presente condición), otras veces sólo requiere gastar bien lo mismo que hoy se despilfarra. ¿Qué sacrificio, por ejemplo, impondrá el sistema de acumulación de cátedras (de muy otro modo que el ridículo hoy planteado), o sea de trabajo y de retribución, para que el profesor no se vea obligado a repartir su tiempo entre los más heterogéneos oficios, cuando no tentado de echar mano de recursos y expedientes que nos avergüenzan?

Urge asimismo crear bibliotecas de usos modernos que no existen, y en que se debió haber gastado dos tercios de la escandalosa suma derrochada en el aparatoso palacio de la Nacional de Madrid; laboratorios para todas aquellas ciencias (no sólo las de la Naturaleza) donde hoy se cultiva la investigación experimental; museos, colecciones y demás elementos de trabajo para acabar con el contraste entre paraninfos y cámaras rectorales, como los de Madrid o Barcelona, y la miseria de aulas y medios de enseñanza; como si la Universidad, el centro hoy doquiera más potente de la vida mental de las naciones no fuese aquí más que una institución decorativa, sin otra función que divertir a los analfabetos con sus pintarrajeadas insignias en las mascaradas solemnes.

Suprimamos reglamentos, organizaciones por de-

creto, artificios, planes uniformes de estudios, sistemas rígidos de pruebas académicas, y tantas otras restricciones que debemos a la dictadura ininteligente y corta de alcances con que la centralización burocrática pretende dominar desde sus oficinas nada menos que la obra de la educación nacional; y reconozcamos a sus órganos una iniciativa —y aun excitémoslos para ella— en lo interno de su fin, análoga a la que en todas partes va desenvolviéndose más y más cada día, y que, sin embargo, apenas ha logrado acceso alguno en la nueva y meritoria ley de autonomía universitaria.

Y no hay que hablar de la supresión de los malhadados exámenes de curso, condenados hoy por higienistas, científicos y pedagogos, aun allí donde apenas puede decirse que existen. La sustitución de estas pruebas absurdas por el examen constante del alumnado en su obra diaria con el profesor en la clase, convertida en grupo de trabajadores sinceros, personales, no de examinandos anónimos, mero auditorio cuando más de conferencias y discursos, es pleito ya ganado entre nosotros en el fondo, y cada día es menor la resistencia que le ofrecen el peso de la tradición y nuestro gusto por los artificios escolásticos y por las apariencias, tan profundamente arraigado, que a veces sorprendemos sus huellas esporádicas, no en la muchedumbre de Panurgo, sino en hombres de incuestionable capacidad científica: *corruptio optimi pessima*.

Y para esto y algunas otras cosas (no muchas más, aunque sería presunción querer encerrarlas en una fórmula), hay que valerse de los procedimientos rápidos, ejecutivos, simultáneos, usuales en todos los pueblos que sienten la necesidad de ganar tiempo: Inglaterra, Francia, Italia, Japón, Australia, Nueva Zelanda, donde el 80 por 100 de la población sabe ya leer y escribir, mientras que en España no llega al 29; Cuba, cuyas 900 escuelas, con unos 36.000 niños, que teníamos antes de la guerra, se habían convertido en abril de 1900 en 3.000 con 130.000 alumnos, que hoy son ya unos 200.000... Malo es echar el vino nuevo en los odres viejos; peor aún echarlo gota a gota. Lo cual quiere decir sin rodeos: hagamos todo lo posible por nuestras instituciones pedagógicas actuales, colocándolas en condiciones que, ciertamente, a nadie arrastrarán a aprovecharlas, como no crearán una vocación ni un sentido del deber donde no exista; pero que servirán para sostener las vocaciones, fácilmente rendidas ante la impotencia y la tentación combinadas. Mas a la par, y, sobre todo, y como fundamento para el porvenir, hay que formar *gente nueva* por otro modo mejor que el que hemos logrado en nuestro tiempo nosotros; y después agruparla en pequeños organismos homogéneos, libres de una tradición dolorosa y oscura, ante la cual toda novedad es un escándalo donde, aun queriéndolo, no podrá excusar su iniciativa para crear laboriosa-

mente un cuerpo vivo, sin otras luchas que la de la experiencia.

Todo ello pide pulso, continuidad, firmeza; no estallidos bruscos y revolucionarios, que, o no pasan de la *Gaceta*, o son contraproducentes; economizando palabras ociosas, propias de nuestra espléndida literatura administrativa; consultando seriamente los medios, antes de acometer cosa alguna; buscando la cooperación sincera de todas las fuerzas de la nación, aun las que parecen más heterogéneas, concertadas en una colaboración positiva, no de mera tolerancia forzada que hace de la necesidad virtud, sino como otros tantos órganos vivos de un fin común, bien claro en la conciencia de todos, allá en la raíz unitaria y profunda, adonde no llega el espíritu de discordia, que se complace en la obsesión sectaria.

IV

Si después de estas observaciones quisiéramos aún llevar una atención algo más especial hacia la segunda enseñanza, convendría, ante todo, preocuparnos por esa tendencia que hoy la impulsa, desde el *Kindergarten* y el *Kiderhort*, y aun antes, desde la casa-cuna, y antes todavía, desde el instituto de maternidad, hasta la escuela de adultos, cuyo límite es hoy indefinido; por esa como irradiación integral de la clase (su único órgano hasta los últi-

mos tiempos) a la inagotable multiplicidad de funciones, que van trasformando de raíz este primer ciclo de la educación. Pues sí, por fortuna, se ha perdido, o al menos quebrantado, la antigua y ciega fe intelectualista en el poder del conocimiento para regir, *por sí solo*, proceso tan complejo como el de la vida, y no digamos de la mera instrucción «libresca», memorista y verbal, ni de la escuela consiguiente a ella; nadie, por fortuna también pone hoy en duda que el pensamiento es una fuerza real de ese mismo proceso, y la ignorancia, una de las formas menos discutibles del embrutecimiento y la miseria. Pero, sobre todo, aun los que menos se atreven a pedir milagros a la educación—y obran discretamente—, sienten en las entrañas de su espíritu la convicción irreductible de que la nueva escuela, y el maestro nuevo, que se abren con su cuenta y razón a todos los lados de la vida, o más bien, se ponen resueltos en medio de ella, no fuera y a su puerta, como antes, y recogen las fuerzas que les ofrece para desenvolver, individual y socialmente, hasta el nivel máximo que en cada punto quepa, las potencias físicas, intelectuales, morales, afectivas, de la naturaleza humana, esa escuela y ese maestro sí que serán capaces de dar todo—poco o mucho—lo que la obra de la educación consiente, y era vano pedir a la mera enseñanza de las primeras letras, aun reforzada por la recitación verbal del catecismo.

Quien siga esta evolución ascendente, cada vez más rica y profunda, de la primera educación en nuestro tiempo, más de una vez habrá pensado en sus relaciones con la secundaria. Destinadas ambas a dirigir la formación *general* del hombre, como hombre, no en su especialidad profesional, como abogado, como industrial, como científico, labrador, maestro, médico, etc., la historia ha enlazado a aquélla, sin embargo, con las antiguas clases latinas del *trivium* y el *quadrivium* y la Facultad de Artes, apartándola de la primaria y estrechando más cada vez su conexión directa con la Universidad, sea como su grado inferior y más elemental (v. gr., en nuestro antiguo bachillerato en Filosofía, de 1845), sea, a lo menos, como preparación para ella; y de aquí, vinculándola en las clases medias, que han venido siendo casi las únicas universitarias. No sólo en el discreto libro de Manœuvrier, sino en todas partes, se la denomina «educación de la burguesía». Pero el desarrollo inevitable del proceso primario, que parece llamado a absorber y rehacer, según su propio tipo, todos los órdenes de la educación general, ha venido a poner sus grados superiores en contacto más o menos parcial e irregular con el denominado secundario; naciendo de aquí ciertas formas intermedias, mal definidas, incoherentes, como la *high school* y la *middleclass school*, la *Mittelschule* y la *Bürgerschule*, el *enseignement primaire supérieur*, etc.: como a su

vez nacieron en la enseñanza secundaria otros tipos, distintos del clásico y más afines a los de la primaria, la *Realschule*, el *instituto técnico* italiano, *l'enseignement moderne* francés, y otros semejantes. No puede decirse, en rigor, que ninguno de ellos posea hoy una característica diferencial propia; antes, la misma vaguedad de sus contornos contribuye a borrar más y más los límites entre la escuela primaria y la secundaria, que tiempos atrás parecían tan precisos, y que en estos momentos Inglaterra se dispone a fundir todavía. Unas y otras instituciones parece que oscilan desorientadas, buscando su función peculiar y su legitimidad en estas dos direcciones: ya en la aplicación más o menos profesional, especialista, industrial, técnica, ya afirmándose como otros tantos grados superiores de la educación general humana, que antes se cerraba en la escuela primaria, para el pueblo, y en la secundaria (clásica), para una «minoría selecta», o sea la burguesía gobernante. ¿Cuál de estas dos tendencias triunfará? Otros, mejor informados, quizá podrán predecirlo. En Francia, las escuelas superiores primarias propenden al primer tipo; la segunda enseñanza moderna, que comenzó con un carácter semejante y algo inferior al de la enseñanza clásica, «ideal», «desinteresada», etc., tiende más cada día, por el contrario, a igualarse en sus fines con ésta (como acontece con la realista en Alemania), buscando su propia razón de ser en el diverso

modo de desempeñar una misma función. La unificación de estos complejos elementos no se ve todavía inmedlata.

Pero entre nosotros, donde la pobreza de la cultura no ha exigido esa diferenciación en tipos múltiples, parece difícil vacilar en la solución. El enlace de la segunda enseñanza con la primaria, como un grado superior de evolución de un mismo proceso perfectamente continuo, manteniendo la unidad de programa enciclopédico, de organización pedagógica, de métodos educativos, realistas, contra el psitacista memorismo; de utilidad social, al par que de orientación ideal humanista, elevaría la condición de ambas, sin duda, pero sobre todo la de aquélla, cuya ineficacia hoy es notoria merced a su estructura. Pues ésta la lleva, casi diría la arrastra irresistiblemente, punto menos que a abandonar la educación integral de sus alumnos (¡y a qué edad!) y a aplicar los procedimientos, buenos o malos, pero usuales en la Universidad, a niños que ningún país civilizado deja salir de la escuela primaria en el grado de formación y cultura con que aquí entran en los institutos. Entonces no será, al menos, tan frecuente el ejemplo, increíble en Europa, y en América, y en todas partes, de estudiantes que llegan a los Doctorados de las Facultades sin poder traducir del francés el sumario de una revista.

Otro problema de los más apremiantes en este orden es el de la educación correccional. En el mo-

vimiento, tan acelerado actualmente, en favor de la infancia abandonada, y de que tan tímido eco resuenan en nuestras leyes (¡y todavía, si se practicasen!), difícil sería citar una sola nación culta que carezca de instituciones para mejorar la condición de los niños deficientes, disminuyendo al menos los obstáculos que sus defectos, sean físicos, intelectuales, morales, sociales, oponen a la normalidad de su vida y a su participación en los frutos de la sociedad humana, con grave daño del bienestar común. Entre nosotros, únicamente algunos sordomudos y ciegos, en bien corto número, son objeto de esta solicitud (mientras que en otros pueblos lo son *todos*); pero ¿qué hacemos con los niños idiotas, imbéciles, retrasados, epilépticos, raquíuticos, tuberculosos, lisiados, inválidos? Y esto, con la infancia inocente. Con la culpable, con el niño vagabundo, vicioso, criminal... ¡cuánta desesperación y vergüenza!

V

Después de la formación general del hombre, o más bien a la par con ella, se desenvuelve su preparación especial para el determinado oficio, mínimo o máximo, que le corresponde en la división de las funciones sociales. El paralelismo de ambos procesos se funda, de una parte, en que la necesidad nos obliga, a veces, a comenzar desde muy temprano aquella especialización; de otra, en que

la educación humanista no acaba en la escuela primaria y secundaria; antes, nos acompaña, a lo menos en su forma involuntaria, espontánea y difusa, por todo el trascurso de la vida. Un reconocimiento más o menos claro de esta ley ha llevado, no sin razón, en ciertos pueblos, a exigir que, por ejemplo, el ingeniero compense siempre sus estudios con alguno de los que forman el programa de la cultura general.

Se comprende por esto que la serie profesional es también una serie continua, indefinida, ascendente, desde la más elemental función, casi puramente manual y empírica, a las delicadas y complejas del ingeniero, el médico, el naturalista, el historiador, el escultor, el abogado. La vana presunción del intelectualismo hipertrófico no se resigna todavía las más veces a entenderlo, abriendo, no ya soluciones de continuidad, sino abismos de rencor e impotencia, entre todos los grados de la obra: cualquier día de éstos nos demostrará que Stephenson había estudiado en la Politécnica de París, o que en la pintura meramente ornamental, decorativa y «subalterna» de las Logias, no se degradó Rafael a poner ni el diseño. Por fortuna, si algún principio parece comenzar a abrirse paso en ciertos órdenes, a lo menos, de la enseñanza técnica, es el de la conciliación, cada vez más indisoluble, de la teoría y la práctica, entendida esta última en todo su amplio concepto, desde la ejecución material a la di-

rección inmediata de esa ejecución, y ni siquiera (¡de ningún modo!) después de la teoría, sino, ya a la par, ya aun antes de ésta; por donde se prepara el camino a una estructura progresiva de la educación profesional, desde sus grados inferiores, merced a un desarrollo, cada vez más intenso, de la reflexión del aprendiz, para irse dando cuenta de los fundamentos de aquella obra en la cual comenzó por poner mano.

Pero si en el sistema de la educación nacional no parece que hay otras funciones que la general y la especial, ¿qué situación puede corresponder a la Universidad en él? Si consideramos a ésta, exclusivamente, como un instituto para la formación del científico (que es el sentido preponderante en la Universidad alemana), constituye sólo un órgano de educación especial: el oficio del naturalista, del filólogo, del filósofo, del matemático, del profesor —excusado es hablar del abogado, del boticario o el médico— son tan profesionales como el del mecánico o el del comerciante; por más que la historia, con sus complejos límites, tarda tanto tiempo en elevar el valor ideal, las exigencias intelectuales y la representación social consiguiente de tales o cuales de ellos. Hoy mismo, ¿cuántos se sustraen todavía a aquella distinción de Aristóteles entre el oficio liberal y el servil, base de la jerarquía de su tiempo? Y, sin embargo, lo servil y lo liberal no separan las profesiones en dos grupos (superiores e

inferiores), sino que son dos modos de ejercerlas *todas*; la agricultura, el sacerdocio, la medicina, el profesorado, la poesía, el arte, la política, el comercio.

Otra cosa será si, por el contrario, tomamos la concepción estrictamente inglesa, que en el fondo ve, por ejemplo, en Oxford un instituto superior de educación general, cuyo fin es elevar en todas direcciones al más alto nivel, al tipo más noble y completo, la vida nacional, hoy—ayer, sólo la de sus clases directoras—, subordinando a este fin la obra intelectual, y aun la ciencia, como una función particular a su servicio. La última prueba, quizá, de este espíritu, y de las más admirables, es el testamento de Cecil Rhodes. Ahora, en este caso, la diferenciación importa menos, y se concibe el lugar relativamente secundario que en aquella nación, hasta tiempos recientes, han tenido el foro y la medicina en el sistema de los estudios superiores; como también el hecho, tan notado, de que el desarrollo científico de Inglaterra se haya verificado en gran parte fuera de las Universidades y por medio de hombres extraños a ellas.

En la crisis por que tal vez pasa ahora la Universidad, ambos tipos, los más característicos y puros, y alrededor de los cuales gravitan los restantes, parece que, sin abandonar del todo sus respectivas preferencias, como que tienden a aproximarse uno a otro. El interés por la indagación pro-

piamente científica crece cada día en el inglés; como la solicitud por la educación y vida del estudiante, su desarrollo físico, su bienestar material, su porvenir, sus diversiones, su moralidad, la cultura y refinamiento general de su espíritu, crece a su vez en Alemania, y hasta la misma Francia, de donde la juventud de nuestras aulas ha heredado el atomismo inorgánico e individualista de sus muchedumbres anónimas y su rebeldía a toda tutela universitaria respecto de su conducta social; Francia, no contenta con venir estrechando los vínculos entre sus alumnos, organizados en Corporaciones cada día más poderosas y de más sano sentido, se afana por lograr la mayor intimidad entre ellos y sus maestros, no ya para sus fines profesionales, sino para todos los órdenes de la vida, y hasta comienza a discutir seriamente la restauración de los colegios universitarios. Es el mismo movimiento de irradiación universal—nótese bien—que la escuela ha iniciado para con el niño.

Por último, todas las Universidades de todos los tipos, unas tras otras, siguiendo siempre a Inglaterra, aspiran enérgicamente a afirmar la conciencia de sus obligaciones para con todas las clases sociales y en todo cuanto pertenece a la educación nacional, en cuya obra la condición de nuestro tiempo las lleva a tomar sobre sí las funciones de órgano central y directivo.

Nuestra pobre Universidad apenas aletea allá

en la sombra por seguir este triple movimiento: por una parte, para vigorizar el carácter científico de sus estudios; por otra, para extender su vida corporativa, y quizá tal vez hasta su intimidad y su acción protectora sobre sus estudiantes; últimamente, para recobrar su función social libre en la evolución del alma nacional, y todo esto, sin bibliotecas, sin laboratorios... y con exámenes. La salvación, especialmente en lo que toca al valor científico de la enseñanza, está en repetir —hay que insistir siempre en ello— el admirable experimento de Duruy al crear la Escuela práctica *des Hautes Etudes*; sólo que muy en pequeño. Duruy gobernaba en Francia, cuya tradición científica podía exigir en ciertos órdenes un impulso enérgico, pero no se había interrumpido, y donde la cultura nacional permitía toda clase de esperanzas. Aquí sólo podría intentarse, y no sin riesgo de fracaso, la organización de algunos institutos esporádicos, independientes de toda reglamentación y subordinación al sistema general establecido (que sólo por su medio podrá rehacerse un día): centros exclusivamente destinados al doble fin de la investigación científica y la preparación de los futuros profesores para ponerlos lo más rápidamente posible en condiciones de ir a formarse con provecho en otros pueblos más afortunados. Este sistema de trabajo real y vivo, cuya oscuridad y oficios duros tentasen difícilmente la codicia, quizá sea compatible,

no con nuestra pobreza, sino con nuestra ignorancia, rusticidad y atraso, que, en la vida del Estado como en la privada, niegan a las necesidades apremiantes los recursos que derrochan en las cosas de aparato. En 1863, según un escritor reciente, el Gobierno español percibió de la isla de Cuba unos 30 millones de pesos, de los cuales no destinó a la educación un solo centavo; en 1901, el Gobierno norteamericano sólo obtuvo unos 17 millones, de los cuales gastó en educación tres; sin contar con otros esfuerzos, como la excursión de los 1.200 y tantos maestros a Harvard, ejemplo único tal vez en el mundo.

En estas cifras resplandecen con todas sus miserias nuestro presente y porvenir probable.

1902.

NOTAS PEDAGÓGICAS

I

A semejanza de lo que acontece en la «egoísta» y «mercantil» Inglaterra—que no lo es, por lo visto, para todas las cosas, aunque, desgraciadamente, lo sea para demasiadas—, en todos los pueblos civilizados, o más bien semicivilizados, va comenzando la juventud, y muy en particular la universitaria, a interesarse en los problemas urgentes de la vida social de nuestro tiempo: los del proletario, la mujer, el niño, el mendigo, el enfermo, el loco, el criminal, el alcohólico, el vago: todos los débiles, en suma, de alma o de cuerpo, de condición social o jurídica, de fortuna, de moralidad o de cultura. Y así, la juventud misma, y la clase escolar, harto necesitada de auxilio para prepararse a su obra, ayudando a otros, se educa a sí propia en servicio del ideal, forma su voluntad, desarrolla su energía, su individualidad, su carácter; y en este cultivo, que viene a ser como una reacción centrípeta de su conducta y sus hechos externos sobre su persona, recoge más

quizá de lo que en fuerza centrífuga esparce por el mundo.

La acción de la juventud es a veces confesional, más o menos abierta o estrecha, y aun sectaria; otras, neutral, humana y libre; tan pronto, imbuída de un espíritu de clase, de favor, de condescendencia graciosa del superior para con el inferior, cuyas líneas respectivas de vida se cruzan sólo en un relámpago; tan pronto, penetrada de la convicción de que, por mucho que haga, no va un ápice más allá de la estricta justicia, que mezcla y entreteje a todos los miembros de la Humanidad. La presunción y la abnegación, la vanidad y la objetividad, el egoísmo y el desinterés, el humanismo, la piedad, el respeto, el amor, el remordimiento, el sentimentalismo romántico, el miedo a un porvenir tempestuoso, hasta el mimetismo de la moda, colaboran en este movimiento, que, al menos, en lo material es siempre bienhechor, y del que cada cual saca según lo que aporta. Pero cuando la acción de los estudiantes, no contenta con este beneficio, se eleva por cima de la vulgaridad y de las pasiones subalternas, es cuando pone de su parte lo que le toca para ayudar al advenimiento de un nuevo mundo moral, que afina las conciencias a un diapasón más alto: no sólo de una nueva organización económica, la cual, además, forma parte de aquél, porque los bienes materiales, con ser medios para nuestras necesidades físicas, tienen un valor ético, merced a cuya signi-

ficación trascienden de la naturaleza exterior a la vida y la finalidad del espíritu.

Estos intentos, al principio esporádicos, van después enlazándose poco a poco en una trama continua, cada vez más apretada y sólida, que permite, al menos, *esperar*: lo cual, ciertamente, no cabe cuando vemos sólo tanta energía juvenil, llena de promesas al principio, y embrutecida luego por la sensualidad, la ambición, la vanidad, la codicia, la vulgaridad, la trivialidad, el servilismo: la impotencia, en suma, para levantarse, sobre el placer del lupanar, la cama y el pesebre (1).

II

Un periódico, el *Bulletin Continental*, de Ginebra, consagrado a la abolición de la trata de blancas y de la prostitución reglamentada, esa inmunda rama del derecho administrativo, hija de una moral podrida y una higiene ignorante (y de donde sacan los representantes de los Gobiernos sus más saneados ingresos, a veces para los pobres, y a veces para sí mismos), trae en el número del mes pasado

(1) A estas tentativas pertenece, entre nosotros, la de nuestros antiguos alumnos de la Institución para la obra de las colonias escolares de vacaciones (en estos momentos preparan la de este año, que será algo más numerosa que las tres anteriores), así como para restablecer, dentro de sus cortos medios, la de las antiguas *dezenas*, fundada por la inolvidable D.^a Concepción Arenal.

un Manifiesto a los estudiantes, que entra de lleno en esa corriente [de impulsión moral. Lo firman alumnos graduados de diversas Facultades, desde la Teología a la Medicina, y su lenguaje es tan modesto como alto y noble su espíritu. «Cierta número de estudiantes—dicen—, inspirándose en un ideal, y, sobre todo, en unos mismos deberes, se han agrupado [con objeto de difundir a su alrededor ciertos principios] y de conformar a ellos más completamente su propia vida» (lo cual es a veces bastante más difícil que propagarla). «No se creen novadores, ni redentores; no tratan de establecer ningún dogma nuevo. El fin de su asociación es reunir, en torno de ciertos] principios puramente morales, a estudiantes de todas las Universidades de Francia, para que de todas sus aspiraciones comunes salga un foco de vida superior, y de todas las buenas voluntades, hoy dispersas, una verdadera fuerza al servicio de] la sociedad.»

«El respeto de la persona humana, bajo todas sus formas», es «el alma de esta asociación», combatiendo el egoísmo y la violencia. Los principales problemas a [que se propone consagrarse son: favorecer las relaciones pacíficas y deberes entre las naciones, entre las clases sociales y entre el hombre y la mujer. No hay más que una clase de trabajo, sea que en él predomine el del pensamiento o el de la mano. Los que tienen hoy en su favor la fuerza de la opinión, o el número, o la posición social, o la educa-

ción, o la fortuna, no tienen por esto sino más deberes, una deuda enorme para con la sociedad: negarse a pagarla es un robo. En cuanto a la situación peculiar de los sexos, el egoísmo más irritante, dicen, falsea sus deberes respectivos. El hombre tiene la audacia de reclamar una moral distinta. Estos estudiantes piden, por el contrario, que «no haya más que una ley» para ambos sexos: «el derecho al libertinaje no existe para nadie»; ni el deber de sacrificarse a la grosera sensualidad de los demás. El matrimonio, que a menudo «es sólo la unión de dos intereses», sin «vida común intelectual ni moral», debe ser la asociación «de dos voluntades para una misma obra»; y «su ideal, a la vez que su condición esencial, la monogamia»: pero una monogamia «efectiva».

Para este fin, tratan los asociados de abordar los problemas conexos del derecho, de la educación, de la higiene, el alcoholismo, la prostitución, etc., promoviendo una vida más sana que haga confluir a esta obra común las más opuestas tendencias individuales y reconcille entre sí a los varios grupos de la sociedad.

A esto aspiran dichos estudiantes, estudiantes de París, de ese «París», capital donde tanta gente cree imposible hallar otra cosa que ingenio, diversión y libertinaje, el cual ciertamente no escasea allí, pero tampoco en ninguna otra gran ciudad (ni en las pequeñas). Su acción moral sobre el resto de

la juventud, donde el empuje es aún poco intenso, puede hallar quizá la frialdad y hasta la ironía con que el hombre del vulgo pretende pasar (a sus propios ojos) por hombre superior, taimado, harto de ver y oír, incorruptible a la ingenuidad y al entusiasmo: como el niño que se las echa de hombre corrido y calavera, pidiendo en el café una copa de ron «del más fuerte», y echando luego por cada ojo un chorro de lágrimas. Pero las cosas hacen su camino, y no tardará siglos, probablemente, el tiempo en que a la turba desmirriada, sensual y sin aprensión, que casi avergüenza hoy al que guarda su integridad moral, un mozo entero y varonil le obligará a puntapiés a avergonzarse de haber perdido la suya.

El primer deber—y el primer placer—de cada hombre para consigo mismo es el de ser hombre: lo cual implica, como toda fórmula, en su aparente simplicidad, muchas cosas, bastante complejas, objetivas y subjetivas, o más bien que por un lado son subjetivas, objetivas por otro (pues es tan inútil buscar esto sin aquello, como buscar un cuerpo que no dé sombra—salvo los dioses del Mahabaratta)—. Contra una objetividad despersonalizada, por decirlo así, y que nos pide que disolvamos la individualidad, hay razón para enfadarse con Nietzsche, como vana quimera—o, si se quiere, para negarla sin enfadarse, que es mucho más sensato y razonable. Todo cultivo—y aun culto—

de la individualidad es inseparable del cultivo de la Humanidad, de lo universal y absoluto en nosotros, o, si se quiere, de los fines divinos en el orden del mundo. Ya el poético Guyau dice que no parece fácil ser egoísta sin ser altruísta al propio tiempo. ¿Y cómo servir a la Humanidad sin servirse a la par a sí mismo, aprovechando de rechazo el fruto de nuestra obra objetiva para la formación del sér original que cada cual lleva siempre consigo, vivo o muerto, muerto las más veces, en la vulgaridad de un promedio incoloro?... La juventud de hoy, como la de 1830, huye, con razón, del «filisteo». Pero hay dos modos de huir: uno es «echar melena», cultivar la extravagancia, para ver de que disimule una vida insignificante y vacía; otro, cavar y más cavar, buscando el fondo, hasta dar con las entrañas de las cosas, sin avergonzarse por esto de comer y beber (cuando es posible), de andar con los pies y de ver por los ojos, como el más prosaico burgués del escarnecido gremio de ultramarinos. La personalidad, la individualidad, no brotan del cultivo forzado de una seudo-originalidad exterior, nuda y abstracta; no se entregan al primer Paturot que las busca enamorado de ellas, sino que tienen sus coqueterías, y prefieren darse por añadidura.

1899.

LOS NIÑOS EN EL TEATRO

No puedo menos de adherirme a la protesta de *El Progreso* y de felicitarle por su campaña, cuyo éxito más bien deseo que espero. Los niños no están bien en el teatro como espectadores (aunque peor están en los toros); pero ¡como actores!... Y, sin embargo, en algunas casas de educación se les estimula a representar comedias. Cuando el teatro es (como debería serlo siempre para grandes y pequeños) un espectáculo, serio o cómico, pero de arte noble, ofrecido en locales higiénicos y a horas compatibles con una existencia de trabajo, y no de disipados y haraganes, los niños no están bien en el teatro. La representación de la vida y la sociedad humana, en las condiciones en que el teatro la revela para cumplir su fin e interesarnos más profundamente en la realidad de esa vida misma, se mueve fuera del horizonte espiritual del niño; y así, o le aburre, o le excita a esforzarse por comprender lo que los adultos comprenden. Y esta excitación, todo el mundo lo sabe, hace madurar a golpes fruta verde. Júzguese qué acontecerá cuando tiene que multiplicar esos esfuerzos para poder penetrar en

el carácter y situación de personajes que desarrollan ideas, sentimientos, motivos, sucesos, intereses, cuya complejidad dista un mundo de su sencillez. En cuanto a las comedias «para niños» que, por salir de este mal paso, les escriben a veces los hombres, lo mismo que los cuentos que les dedican, suelen ser tan simples, que no parece sino que todos estamos convencidos de que los niños, por ser niños, son tontos.

Todo esto se refiere al caso, más o menos frecuente, en que el teatro es lo que debe ser. ¿Para qué hablar de los otros?...

Hay en este grave asunto un problema sangriento: el problema industrial. El niño actor, como el niño titiritero, o mendigo, o torero, o exprimido en la fábrica o la mina, es un caso particular (patológico) del trabajo general de la infancia. El empresario puede explotarlo sin entrañas, hasta dar con él en tierra; pero el padre, ¿es cierto que lo explota siempre? Pasa con esto como con la escuela. Todos caemos sobre el padre, como si éste, sin necesidad, por infame codicia, se empeñase en embrutecer y degradar a su hijo, para sacar de él provecho. Hartas veces, por desgracia, es así. Pero, ¿cuántas otras lo pone a trabajar, para poder darle el pan que no tiene? Dejamos al niño que se envilezca por hambre en el arroyo, y huya de la escuela por hambre, y arruine su cuerpo y su alma en la escena, o en la industria malsana, y ponemos luego

el grito en el cielo, al cosechar lo que sembramos. O apaguemos ese hambre, o callemos, y bajemos los ojos, y tengamos paciencia. Al padre que envía a su hijo a trabajar, aunque pierda la escuela, ¿qué le responderemos cuando nos pregunte a los *filántropos*: ¿Lo dejo sin escuela, o sin pan?

1897.

LA ALEGRÍA DEL NIÑO

FRAGMENTO INÉDITO

La risa de los niños es la alegría de la vida. Deben estar siempre de buen humor, y lo están siempre cuando se sienten fuertes y sanos. Alguna vez tienen derecho a ponerse serios; pocas, tristes; de mal humor, nunca. El mal humor, el enfado, no digamos la cólera, son como enfermedades que pudren la vida de los demás y la nuestra; ni siquiera las peores acciones han de irritarnos, sino movernos a compasión y auxilio para su remedio.

Por esto, ya hoy el maestro hace cuanto puede para mantener en los niños la animación, la serenidad, el buen humor, aun en los momentos en que hay que avivar en ellos, con mayor energía, el sentido del deber, que, si no lo tomásemos por el lado de nuestras debilidades y abandonos, jamás sería cosa desabrida.

La escuela triste, sin sol, sin horizonte, de espaldas al campo; el maestro triste, agrio, iracundo; la enseñanza triste, fría como cosa mecánica, a

que hay que sujetarse por fuerza, van pasando, pasando...

La alegría y el bullicio del niño son cosa divina.

Haced que duren, y animen, y calienten por todas partes, como un sol, el mundo.

Bienaventurada su sonrisa.

Apagarla es pecado.

1920.

FRAGMENTO

Mientras no se despierte en las entrañas de nuestro pueblo y en las clases todas, en las familias, la juventud, los Gobiernos, el profesorado (que no es donde menos falta hace), la conciencia de que la educación es una obra de severa responsabilidad, y no un asunto de declamaciones hipócritas, y de vulgaridades y lugares comunes, tiene escaso interés discutir cuáles sean los más urgentes problemas que en este orden debieran acometer los Gobiernos.

Cuando aquel tiempo llegue, nos avergonzaremos sinceramente, y no por pura retórica, como hoy, de esa deuda de la primera enseñanza, que, excepto los interesados, nadie toma aquí en serio, sino que todo el mundo, y por tanto el Gobierno, la mira con la más salvaje indiferencia; y después de avergonzarnos, la pagaremos, que es muy otra cosa. Acabaremos con la reglamentación administrativa, con los exámenes, oposiciones y demás resortes exteriores mecánicos y falsos de nuestro régimen actual; y nos recogeremos a pensar, con la grave

preocupación que merece, en esa obra interna de nuestra educación nacional, y en cuán lejos al comienzo de ella estamos todavía, y comprenderemos que es mucho menos lo que hay que reformar en la legislación que en los espíritus; y aprovecharemos más y más para ello el auxilio de otros pueblos menos infortunados, adonde, retórica y presunción aparte, tenemos que ir a aprender lo mucho que ignoramos; ¡pues aun lo propio nos lo tienen ellos que enseñar!, incluso verdadero amor a nuestro fin y al trabajo formal, sincero y concienzudo en su devoción y servicio. Libre y dueño de sí mismo, renacerá este órgano social de la educación, que ni siquiera es hoy cuerpo sin alma, sino un detritus atomístico y sentirá dentro de sí un principio de unidad y de paz entre todas las diversas tendencias sociales, escuelas, creencias, opiniones, que no será ya la mera tolerancia escéptica y al uso, ni la áspera resignación con que, a lo sumo, se sufren hoy unas a otras, tascando iracundas el freno, por no poder exterminarse; sino la convicción de la raíz común que a todas esas fuerzas sostiene, y de la necesaria cooperación de todos a esta obra nacional, tan delicada y compleja, ¡y para cuyas angustias, de cierto ninguna está de sobra!; cada una a su modo y por su camino, afirmará aquel elemento del ideal común que especialmente representa; y lo afirmará con vital entusiasmo, pero con leal modestia, humilde, pacífica, respetuosa, concorde y amis-

tosa, para con las demás, iguales en dignidad, sin perder la conciencia de esa unidad cooperativa en la necesaria división social del trabajo.

Todo esto parece cosa lenta, ¿verdad?

1918.

LA FUTURA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Anunciándose la preparación de una ley de Instrucción pública, que, como es natural, consolide y desenvuelva en sus aplicaciones capitales los nuevos y superiores principios que están llamados a prevalecer más cada día en el régimen de Enseñanza y en el de sus relaciones con el Estado, deber es de cuantos se consagran a este fin de la vida contribuir en tan decisivo instante a que la crisis se salve con todo el arte, delicadeza y prudencia que pide la gravedad de intereses fundamentales, ciertamente imperecederos, pero cuyo inmediato destino en nuestra patria pende de la dirección que reciban de los encargados de velar por ellos.

Todos los elementos permanentes de la sociedad se agitan, no bien el rumor de una reforma sistemática y completa de la enseñanza se difunde y toma cuerpo en la opinión. Y es que el instinto social presiente que, pues las ideas dirigen y gobiernan la vida de los pueblos, la Ciencia y la Enseñanza llevan en su seno el misterioso germen de lo por venir. No ya quien pide a los principios de la razón dictamen, sino quien, a lo menos, sigue con aten-

ción la obra lenta, pero incesante, de la historia, y ve a la Humanidad siempre asistida del Espíritu de Dios, que la sana de todas sus enfermedades y la reanima en cada instante de postración y desaliento con el divino calor de las ideas, se siente sobrecogido de sagrado respeto al tocar a una esfera donde la Religión, el Arte, la Industria, la Moralidad y las Costumbres, el Derecho y el Estado, la vida del Espíritu como la del Cuerpo y la Naturaleza, la del individuo como la de la Sociedad, tienen su primer sólido cimiento, y tanto que temer de la petrificación rutinaria como de la imprevisión utopista. En tales horas no hay deber más sagrado que recoger y comunicar lealmente cada cual lo mejor y más verdadero que haya en su conciencia, para que a lo menos despierte y avive en otros aspiración semejante, que, reflexivamente madurada y cultivada, forme al cabo un común sentido, al cual la Providencia jamás niega sazónada victoria.

I

Cada uno de los fines racionales de nuestra naturaleza engendra al punto en la vida órganos e institutos especiales encargados de su prosecución en la sociedad, que de esta suerte no es, como imaginan doctrinas miopes, un agregado mecánico de átomos individuales, sino un cuerpo vivo con interior gradación y jerarquía, y cuyas funciones y miem-

bros se enlazan recíprocamente para cooperar acordes a la producción del humano destino.

Y así como cada uno de estos fines, la Religión, la Ciencia, el Derecho y demás, es en sí propio y sustantivo, de todo punto insustituible por ningún otro, y ha de cumplirse necesariamente como tal, las instituciones sociales y permanentes a su cultivo consagradas requieren también ser inviolables en el ministerio que constituye su vocación característica. De aquí que haya y se dé toda una esfera de derecho para cada una de ellas, que puede reivindicarla tan luego como ve limitada su interior vida y obra por la inmixción de otras instituciones, llegadas antes a su mayor edad, y que desnaturando la misión de histórica y legítima tutela que en tal concepto pueda corresponderles, y que se reduce a proteger las fuerzas aún débiles del órgano naciente contra los accidentes exteriores, pretenden ingerirse en lo más íntimo y propio de su fin, determinando las reglas que deben presidir a su actividad. Soberana injusticia, movida las más veces de intereses particulares, egoístas y transitorios, por los cuales se corrompe y envenena para siglos la vida confiada a la respetuosa guarda del tutor, sólo temporalmente superior al constituido bajo su dependencia.

No de otra suerte el Estado, que, aunque harto más distante de una constitución sólida y racional que lo que él allá piensa, es hoy la más asentada y

robusta, y la única emancipada de toda extraña ingerencia (en algunas naciones a lo menos), ha llegado a creerse con poder para determinar las creencias religiosas, las verdades científicas, los procedimientos industriales, las operaciones mercantiles, interviniendo de aquí consecuentemente en la organización y administración de las Iglesias, de las Universidades, de las Sociedades y Corporaciones privadas consagradas a todos los fines de la vida.

Entre éstos se halla el de la educación del hombre en la verdad. En los más de los pueblos, la vida de la Ciencia está adherida aún por muchas y muy diferentes ligaduras a la del Estado, todas cuyas convulsiones, harto frecuentes en estos críticos tiempos, se hacen sentir al punto en el seno de la comunión científica.—La Enseñanza, especialmente, una de sus funciones capitales, de tal modo se halla supeditada en esas naciones a las miras temporales de la política, que no ya el régimen y constitución de sus institutos, sino el sistema, carácter y leyes pedagógicas de los estudios, hasta sus últimos detalles, son obra de la minuciosidad burocrática de una dictadura tan ignorante como indiscutible (1). Y aun en aquellos pueblos más afortunados,

(1) En los reglamentos vigentes entre nosotros antes del nuevo orden de cosas, se llegaba hasta a determinar por qué puerta debía entrar en la clase el profesor. Pero todavía nos deja atrás Francia, donde M. Duruy ha prescrito los minutos que en cada lección deben consagrarse al resumen de los precedentes, a preguntas, etc.

donde la Enseñanza campea de por sí, hállese toda dividida, fraccionada, desconcertada en centros aislados, sin relación, faltos del común espíritu y sentido que una comunicación constante debe alimentar en todos, en medio de la propia libertad de cada cual. Así se pierden para los más, en esta segregación inorgánica, tesoros de bien inestimables, y se retrasa indefinidamente el día en que la obra laboriosa y perenne de la Ciencia humana sea una construcción sistemática y bella, en vez de un hacinamiento confuso de materiales, apenas debastados a costa de tan improbos esfuerzos.

En las más de las sociedades civilizadas, el Estado enseña; en todas falta la unidad y el enlace de la vida científica, y aun de cada una de sus principales funciones. El presentimiento de esta unidad guiaba, en parte, la centralización de la Enseñanza; como si ligaduras materiales, exteriores y mecánicas pudiesen suplir a los vínculos espirituales, orgánicos e internos, que sólo del libre concierto de las instituciones pueden nacer gradual y progresivamente.

A Dios gracias, la obra torpe de la centralización ha comenzado a desmoronarse en nuestra Patria con reformas fundamentales, no con meros paliativos, y que sólo necesitan ser proseguidas con fiel atención a los sanos principios que les sirven de base indestructible. Inspirándose el Estado, de una parte, en el fin y práctico ideal de la gradual eman-

cipación de la Enseñanza y su conversión en función libre social, de mero servicio administrativo que era antes (1), y sin desconocer, por otro lado, que la opresión a que la ha sometido durante tanto tiempo la tiene entumecida todavía y aislada de la sociedad (aislamiento funesto para entrambas), que ahora comienza apenas a tomar serio interés en su constitución y adelantos, camine con arte y circunspección; que si el olvido de sus deberes le llevó a intervenir en esferas extrañas a su actividad, desnaturalizándola e impidiendo el movimiento de la vida científica, su misión primitiva era esencial en el orden y límites de la historia, y pide hoy mismo prudente atención a cómo en este momento ha de cumplirse. Fácil fuera abandonar por completo la Enseñanza, dejando perder y arruinarse lo a tanta costa ganado y conseguido; pero téngase en cuenta la cultura y situación de nuestra sociedad y la de nuestro mismo Profesorado, que la reglamentación dispensaba de pensar por sí, reduciendo sus funciones a la servil repetición de los textos oficiales, y desviándolo de la conciencia de su ministerio, igual al más elevado, y *sin superior* en la vida. ¿Qué sería de la Enseñanza si de repente abandonase el Estado entre nosotros toda acción y toda iniciativa en esta esfera? (1).

(1) V. Castro, *Discurso inaugural* del presente curso en la Universidad de Madrid.

(2) En todo esto no nos referimos al auxilio pecuniario del

Adviértase, no obstante, lo que decimos. Que la vida es una continua transición de la idea al hecho, y que sólo camina venciendo límites graduales, es de todo punto evidente; pero no se quiera cohonestar al amparo de esta afirmación el mantenimiento de relaciones, cuya base, por fortuna, ha recibido fuertes sacudidas en el renacimiento de nuestra actividad nacional. No se trata de saber que, *en general*, tiene el Estado algo que hacer aún en pro de la enseñanza (además de la acción que siempre le corresponde respecto de todos los fines sociales), sino de qué es, *precisa y concretamente*, lo que tiene que hacer en el momento actual.

No es nuestro ánimo considerar ahora este problema en toda su extensión. Pero, sobre toda divergencia de opiniones, tocante, por ejemplo, a la organización de los establecimientos públicos, Profesorado, presupuesto e intereses económicos, validez de los títulos científicos y profesionales, facultades y obligaciones de las corporaciones populares, etc., todo el que atienda a la naturaleza de esta función social, conforme a lo anteriormente expuesto, no podrá menos de convenir, desde luego, en que la acción del Estado respecto de la enseñanza debe tener un carácter *exclusivamente* administrativo,

Estado, que creemos debe cesar, viviendo la Enseñanza *exclusivamente* de sus propios ingresos o de las subvenciones privadas: cosa, no sólo de justicia, sino más fácil, conveniente y práctica de lo que quizás se cree por muchos.

absteniéndose de intervenir en su vida interna, ya en lo tocante de la dirección de los estudios, ya en lo que del plan y sentido de éstos se desprende necesariamente para la organización científica, digámoslo así, de las escuelas públicas. No se olvide que, así como la relación de éstas con la sociedad es la esfera de la libertad de Enseñanza, la libertad de la Ciencia mira a lo esencial y propio del magisterio, y, por tanto, de las instituciones docentes (1).

De aquí que debe abstenerse el Estado de toda intervención en los planes de estudios, métodos pedagógicos, número y duración de las lecciones, exámenes y grados, oposiciones a cátedras, material científico y demás condiciones de este género, que sólo la *Universidad*, tomada esta palabra en el amplio sentido de la representación de toda la Enseñanza, privada como pública, y aun de todas las funciones de la vida científica, puede establecer con pleno conocimiento de causa. «Querer que un Ministro resuelva cuestiones para las cuales se piden especiales conocimientos, que no está obligado a tener, es cosa altamente absurda», decía en momentos semejantes a los presentes un docto profesor italiano (2), y añadía después: «Supongamos que se trate de introducir en cualquiera Universi-

(1) V. Salmerón, «La libertad de enseñanza», en los números I y II del *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*.

(2) Palmieri, *Nueva dirección que debe darse a las Universidades Italianas*. Discurso inaugural en la de Nápoles, en 16 de noviembre de 1861, pág. 8.

dad una cátedra de Paleontología, y que se pregunte si se requiere para ella una colección paleontológica distinta de la geológica; o que un profesor pide que las salas de su gabinete tengan una exposición determinada para hacer investigaciones sobre el ozono, la electricidad atmosférica o el magnetismo terrestre; ¿qué otro juicio podrá invocarse que el de las personas que de propósito se consagran a tales asuntos? Ciertamente que no es posible imaginar que un ministro, un director, ni un profesor siquiera, por competentes que sean en tales o cuales ciencias, lo sean en todas, y que puedan decidir con igual pericia lo mismo en Filosofía que en Química, en Anatomía como en Derecho civil, en Matemáticas como en Lenguas orientales. Aun el filósofo, que por su género de cultura está como en el centro de todas las esferas del conocimiento, y en la idea y primeros principios de cada una, no puede por esto mismo tener la inteligencia en el prolijo y delicado pormenor de cada Ciencia particular, que pide, por tanto, condiciones correspondientes en la Enseñanza.

Y se responde que para todas estas cosas puede contarse con el auxilio de personas facultativas en cada ramo, o de corporaciones científicas, y que ésta era la significación de los antiguos Cuerpos consultivos; ¿con qué razón entonces, ni aun pretexto, se reserva la Administración la última sentencia inapelable, quizá aun entre contrarios pare-

ceres? Esta misma necesidad de consejo, que por nadie será puesta en duda, es la mayor muestra de su incompetencia.

Ni es menor la que en este asunto puede a la verdad reconocerse en las Cortes. Aunque las doctrinas, por desgracia reinantes en la política, tienden a considerarlas como las depositarias exclusivas de la soberanía de la nación, y a entronizar en el Estado el despotismo de las mayorías parlamentarias sobre la vida toda del país, al fin y al cabo habrá de limitarse esto a la política, y no es de creer que nadie osará afirmar que las Cámaras legislativas (y especialmente la de los diputados, hoy única entre nosotros), reúnan títulos superiores a los que se niegan a la Administración en este asunto. Pueden hallarse en su seno hombres de ciencia, profesores distinguidos en toda clase de estudios; pero ¿son ellos acaso los que deciden, o una mayoría extraña a cuestiones de esta índole?

Además, y suponiendo en un Ministro o en una Asamblea los mayores conocimientos, las funciones de la vida científica, y entre ellas la Enseñanza, que ahora principalmente nos ocupa, son un arte práctico, que, como todos, no viven de pura idea, sino que requieren juntamente experiencia y ejercicio, sin lo cual es aquélla, aunque esencial, insuficiente. Las más elevadas ideas no suplen a la práctica, aunque la ordenan y dirigen; como toda la experiencia del mundo no puede sustituir a los principios.

He aquí, por qué, en los momentos en que se anuncia la preparación de una ley de Instrucción pública, conviene llamar la atención de la opinión y del Gobierno sobre los límites en que deben encerrarse las bases que a las Cortes Constituyentes se sometan, y la esfera de acción, que, en el justo y recíproco respeto entre todas las instituciones sociales (respeto de que tan noble muestra han dado los autores del memorable decreto de 21 de octubre), debe dejarse enteramente intacta a la deliberación y resolución inapelable de la comunión científica. Légsese en buen hora sobre la organización y gestión administrativas de los establecimientos de enseñanza; nada más justo, y nadie disputará por hoy al Estado su legítimo derecho en este punto. Pero déjese a la sociedad, especialmente consagrada al cultivo de la Ciencia, que establezca las bases permanentes de su vida, el plan de su actividad interior, las reglas para la prosecución de un fin, que sólo ella conoce y puede realizar. No es la soberanía política, la soberanía del Estado, la única verdadera soberanía. Como él para el Derecho (y no más allá de esto), la Iglesia para la Religión, la Universidad para la Ciencia, cada sociedad particular para el fin que cumple con sus propios esfuerzos, es única autoridad y juez inapelable de sus funciones, se rige y gobierna por sí, no reconociendo criterio superior a que ajustarse en ninguna otra institución humana. Por olvido de esta verdad viven

aún los diversos órdenes sociales, tan pronto en forzada sujeción como en receloso apartamiento, siempre en perpetua discordia y acechando con salvaje inquietud el instante propicio para dominar y uncir a su yugo a los que debieran amar y reverenciar como a hermanos.

A la Ciencia, pues, y sólo a ella en sus distintos órganos y funciones, todos necesarios a la obra común de la *verdad en la vida*, toca constituirse interiormente, dirigir su actividad, dictar sus leyes, corregir y sanar sus enfermedades, todo cuanto, en suma, dice relación con su ministerio, sobre el cual puede y debe velar *siempre* el Estado por que se conserve en su esfera y en su justa cooperación con los demás, como puede y debe velar *hoy*, además, entre nosotros, por que no se malogren en un día sacrificios seculares, pero que en sí mismo y en su propia obra, real e interna, rechaza toda extraña inmixción, por generosos y desinteresados que sus móviles sean.

Ahora bien: ¿cuáles son los medios, justos y convenientes, por tanto (que no hay conveniencia fuera de la justicia), para realizar tan legítima aspiración? En otros términos: ¿cómo ha de ser llamada hoy en España la sociedad científica a *decidir* las bases de su competencia en la próxima ley de Instrucción pública?

II

Cuando se considera atentamente la Sociedad humana en los diversos círculos de vida que la constituyen, no puede menos de reconocerse la unidad esencial que, en medio de las características diferencias que a éstos distinguen, reside en todos indefectiblemente, fiel testimonio de la de nuestra naturaleza. Y si de esta suerte presiden en razón a todos esos órdenes los mismos principios, aparte luego de lo que a cada uno es peculiar y propio, toca de pleno derecho la primacía entre las bases cardinales del régimen y organización que reclama la actividad social, puesta al servicio de un determinado fin cualquiera, a la que reconoce en la Sociedad y en cada una de sus particulares instituciones la raíz y fuente viva, eficaz, permanente de la dirección de su obra, dirección otro tiempo vinculada en tales o cuales órganos, que se arrogaban de por sí una autoridad primordial e indiscutible sobre la esfera que les estaba subordinada.

Esta inherencia de todo Poder social en la Comunidad misma, cuya acción cumple el fin a que se consagra, no necesita, ciertamente, prolija demostración. Doquiera admitida para las asociaciones temporales y transitorias, confesada *en teoría*, aunque de ningún modo sabida y aplicada consecuentemente en la Iglesia y el Estado, y descono-

cida cuanto cabe en los restantes órdenes fundamentales del humano destino, muéstrase con evidencia irresistible tan luego como se reflexiona que, así como el individuo rige y determina exclusivamente de por sí su vida interior, cada Sociedad gobierna la suya, como una *Persona mayor* humana, ya que toda ella, en su total actividad y sobre la distinción de sus funciones particulares, es quien cultiva y realiza los fines de su naturaleza, no meramente tales o cuales de sus miembros. Mas como las personas morales o sociales no obran al modo del individuo, sino en el compuesto sistemático de su acción, necesitan constituirse interiormente para ésta, estableciendo órganos peculiares para cada función determinada, los cuales no agotan, sino que presiden, favorecen y expresan la obra común, a que sirven de eficaces cooperadores, especialmente consagrados a ella como su vocación cardinal y para mantener la libre unidad y armonía del conjunto. — La aplicación de estos dos principios, a saber: el del fundamento del poder y gobierno de la vida social en la Sociedad y en sus distintas esferas, y el de la formación en éstas de órganos particulares, subordinados, por tanto, al todo, del cual reciben su investidura y la ley de su actividad, engendra el *sistema representativo*, no sólo en el Estado, sino en toda clase de sociedades, temporales o permanentes, amplias o reducidas, por la debida relación de las *Autoridades* con los *Súbdi-*

tos, en la unidad del todo social y bajo su plena esencial soberanía.

No de otra suerte se producen también y enlazan entre sí las diversas profesiones, mediante las cuales se realiza orgánicamente el fin de la Ciencia en la Sociedad humana. La enseñanza, la discusión, la imprenta, la Escuela, la Biblioteca, el Museo, como los establecimientos destinados, por ejemplo, a la indagación en las Ciencias de la Naturaleza; el filósofo, el naturalista, el matemático, el químico, el literato, el historiador, el filólogo, el moralista, todos representan funciones esenciales de la investigación y comunicación de la verdad, en cuyo concertado progreso estriba el de la educación de la Humanidad en esta obra fundamental de su vida. Y así como de la omnilateral cooperación de todos estos elementos resulta la edificación de la Ciencia como fruto de la actividad del Espíritu en la Historia, de igual suerte, el establecimiento de las bases constitutivas y reglas de la concorde dirección de todos al fin común propuesto no pueden dimanar tampoco de otra fuente que de la íntima convicción que sobre las necesarias condiciones de esta empresa formen los que a ella se consagran, mediante indagación y discusión crítica constantes de la naturaleza de ese fin y de sus exigencias capitales, en razón cada vez de los tiempos y del estado actual de la Ciencia, de la Sociedad y de la humana general cultura.

Y he aquí, entrando de lleno en nuestro presente asunto, cómo sólo la Sociedad científica, fielmente representada en sus diversos órdenes y funciones, puede resolver acerca de sus propios negocios, que a nadie sino a ella directamente incumben. La convocación, pues, de ese Cuerpo en una Cámara o Asamblea general de Instrucción pública es la primera base ineludible que de los nuevos principios nace para la formación de la futura ley del Estado en esta esfera, que debe dejar *enteramente* confiada a su decisión, en cuanto se refiere a lo esencial e interno de su organización y sus funciones. Cualquier otro medio, como la formación de un *Consejo* permanente o de una *Comisión auxiliar* transitoria, según ha sido uso en otras ocasiones, no sólo es contradictorio con el fin mismo que al adoptarlo se pretende, sino atentatorio a la soberanía de la Sociedad científica, que no está infundida ni concentrada en tales ni cuales individuos o corporaciones, por competentes y respetables que sean, sino que radica en la Comunidad misma, cada uno de cuyos miembros, aun el más desconocido y humilde, con la sola condición de su aptitud, mediante el desempeño de la función que ha abrazado, tiene derecho a ser oído y a influir con su convicción en el espíritu y vida de la esfera a que pertenece.

Y si, en virtud de estos principios, el sentido del Cuerpo científico en su integridad, no el de estos

ni aquellos de sus miembros, es el que debe determinar su acción, es innegable que sólo una asamblea libremente elegida por ese Cuerpo es quien de hecho y de derecho puede representar fielmente aquel sentido. Sin satisfacer estas exigencias, bien puede asegurarse que la conveniencia y el acierto padecerán menos que la autarquía de la Ciencia y su cultivo. Hay más: el régimen actual de la Enseñanza ha sentado principios que si es cierto no deben malograrse con prematuros desarrollos, no lo es menos que fuera falta imperdonable querer darlos ya al olvido. ¿Volverá el Estado a trazar planes de estudios, reglas para los exámenes y para la provisión de las cátedras y demás puestos facultativos, y sólo se detendrá ante la imposición de programas y libros de texto, *administrando* la instrucción y la Ciencia a la Sociedad, por medio de funcionarios más o menos aptos e inamovibles? Y ya que la sanidad de los nuevos principios proclamados impidiese llegar hasta las enormidades y extremos que hemos visto en tiempos nada remotos, y se dejase, por ejemplo, libre, *dentro de ciertos límites*, la acción individual del profesor, ¿con qué criterio, ni según qué norma el Estado, consagraría esta relativa independencia de los miembros, conservando al todo en irracional sujeción, poniéndose en su lugar y usurpando sus naturales funciones?

Hay que desengañarse. La profunda modificación, ya que no realizada, iniciada a lo menos en la

nueva legislación de Instrucción pública, no consiste en haber hecho *más libre* al profesor, sino en haber reconocido la soberanía de la Ciencia en su esfera. En tiempos atrás, poco antes de las reformas consumadas por el último Ministerio moderado, el profesor tenía asegurada en la ley alguna libertad de acción, ampliada todavía por las prácticas y costumbres, que habían venido a disminuir considerablemente, y en los estudios de Facultad a destruir casi por completo, la eficacia de las prescripciones referentes a textos, programas y otros asuntos análogos. Pero ahora no se ha aumentado sólo la *cantidad* de iniciativa dejada al profesor, sino que ha variado esencialmente la *cualidad* y carácter de su ministerio. Son los principios lo que ha cambiado; no el *más* o el *menos* de su aplicación.—El reconocimiento de la Ciencia y la Enseñanza como funciones propias en sí, contra el antiguo concepto, que las convertía en ramos de la Administración del Estado, cuya incompetencia para cuanto se refiere a lo esencial y propio de aquellas funciones pone tan de relieve el decreto de 22 de octubre (1), es la base de las nuevas relaciones inauguradas entre éstas y la institución política, y el timbre más honroso de la presente situación.

(1) V. las declaraciones de su notable preámbulo.

III

Al reclamar el establecimiento de una Representación general de la Instrucción pública (1), y al reclamarla, no sólo en nombre del Derecho de la Ciencia a no recibir su ley sino de sí propia, sino en nombre de los nuevos principios proclamados por el Estado en esta esfera (2), deben considerarse las condiciones esenciales que han de servir de base a aquella representación, para afirmar sólidamente esta institución importante, y evitar que por

(1) Escrito ya el presente artículo, se ha presentado a las Cortes el proyecto de ley de Instrucción pública. La soberanía de la Ciencia se halla reconocida en él; sólo falta desenvolver este principio consecuentemente, pues algunas disposiciones del proyecto lo contradicen. Por lo que respecta a la Junta de Instrucción pública que se establece, lo principal está hecho; el resto toca a la Comisión de las Cortes que entiende en este asunto. Comparando las prescripciones del proyecto en este particular con el presente artículo, fácilmente se reconocerá la diferencia, y el sentido en que, a nuestro entender, debe aquél reformarse en algunos puntos, de acuerdo con las mismas doctrinas calurosamente defendidas en el preámbulo del Sr. Ministro de Fomento.

(2) Más detenidamente exponen estos principios Ahrens (*Derecho natural*, 6.^a edición, tomo II); Darimon (*Principios de organización social*) y el *Ideal de la Humanidad para la Vida*; libros todos que tanto han contribuido a preparar su advenimiento a la legislación. Recientemente también el *Congreso de Filósofos* reunido en Praga ha dirigido su atención a estos vitales problemas. Por lo demás, esta idea de una Representación general de la Sociedad científica ha sido señaladamente expuesta por el actual Secretario de esta Universidad, Sr. Uña, en su antigua revista *La Enseñanza*, y por el profesor Sr. Giraltí Pauli, en su *Cerebro de la Revolución*.

algún defecto de organización sucumba en la práctica, sin otra consecuencia que el descrédito de una reforma que vale de por sí toda una ley.

Es, en primer lugar, evidente que, pues se trata de fundar el Gobierno de la Instrucción nacional, esto es, de la vida científica española en todos sus órdenes y esferas, no meramente de la enseñanza, deben hallar cabida en la expresada Representación las diversas funciones de esa vida, una de las cuales tan sólo, y no más, aunque de capital interés, es la que tiene a su cargo el Magisterio. Las Escuelas, pues, de toda clase y grado, las Academias y Asociaciones de este género, las Bibliotecas, Museos y demás establecimientos análogos, la Prensa y literaturas científicas, cuanto expresa, en suma, una de las actividades primordiales o subordinadas mediante que este fin de la vida se cumple, piden ser representadas en esa Asamblea, en proporción a la importancia respectiva de cada esfera, y al grado de crecimiento que alcanza en nuestra patria. Sin esto, la Enseñanza, aislada de los restantes órganos de cuya comunicación y comercio necesita, no puede cobrar la vitalidad, que niega la naturaleza a todo miembro segregado del tronco.

Como desde luego se comprende, aunque la representación debe ser obligatoria para los Establecimientos instituidos o dotados por el Estado o las Corporaciones oficiales, no por esto debe reducirse a ellos tan sólo. La instrucción y cultura nacio-

nal resulta de la cooperación de todos los institutos a este fin encaminados, y para su concertado progreso y recíproco complemento no basta la libertad exterior, única que el Estado puede dar, sino que se requiere la unión y concorde inteligencia de cuantos sirven a la obra común. Por esto, las Escuelas, Sociedades y demás órganos de la actividad privada en esta esfera, los profesores particulares, los escritores científicos, deben ser admitidos libremente y a su instancia, mediante ciertas condiciones (1), a participar en la Representación y Gobierno de la Sociedad a que pertenecen; sin que en ningún caso su resistencia a aceptar esta participación pueda motivar la privación ni la disminución de los derechos que les reconoce y asegura la ley. Harta pena llevan ya en el aislamiento a que se condenan, y en la consiguiente privación de los auxilios y servicios que hallarían en su alianza con las demás instituciones sus hermanas.

Por respecto a las Escuelas, y dado el sentido tanto tiempo reinante en estos asuntos, no es ocioso advertir que a los alumnos, miembros esenciales

(1) Estas condiciones deberían únicamente referirse a la comprobación del carácter alegado por la Corporación o individuo que solicitasen la incorporación. Los profesores privados que no forman parte de ningún Establecimiento, así como los escritores científicos, v. gr., podrían ser admitidos por la Universidad, si ésta estimase suficientes los antecedentes alegados y acreditados.

de todo Establecimiento de enseñanza, no es de modo alguno lícito privarles de representación, allí donde sus condiciones de aptitud lo hiciese posible, para bien de la Enseñanza y aun de la Ciencia misma.

Organizar esta Representación, determinar sus condiciones particulares, combinar la proporción de sus diversos elementos, fijar el sistema electoral, etc., son asuntos que sólo a ella misma incumbe, que es quien puede juzgar atinadamente y por derecho propio pormenores de tan delicada naturaleza y carácter.

Que esta representación, así constituida, debe ser permanente, no convocada por esta vez y en casos extraordinarios, resulta de la permanencia misma de la Sociedad y vida que debe gobernar. Así como el establecimiento de la Constitución del Estado no excusa, antes hace indispensable, la incesante formación de leyes particulares para cada orden de relaciones, de igual suerte los intereses de la Ciencia piden también una atención constante y una discusión continua. No ya las reformas que la experiencia vaya aconsejando cada día en una obra siempre perfectible, sino las mil y mil cuestiones que origina la aplicación constante de la misma ley fundamental, forman un asunto inagotable. Las leyes no viven ni se incorporan en la práctica por sólo decretarse, sino que han menester toda una serie de disposiciones como de costum-

bres, que van poniendo los términos graduales para la artística transición y corriente mudanza de la vida. Demás de esto, todo lo referente a métodos didácticos, a división y subdivisión de estudios, a organización de nuevos establecimientos, al material científico, continuamente modificado por los progresos de las Ciencias y de la Pedagogía... fuera imposible exponer todos los objetos que tan imperiosamente reclaman la seria consideración de los que ponen el fin de su vida en este orden esencial de las sociedades humanas. Si a esto se añaden las funciones consultivas que por respeto al Estado no pueden menos de encomendarse a ese Cuerpo en muchos y muy diversos asuntos, tendremos bosquejado el cuadro de su actividad. Finalmente, así como de este cuadro resulta la necesidad de que esta institución tenga carácter permanente (1), la misma razón que le sirve de base fundamental pide que se renueve por entero, en períodos determinados de tiempo, para impedir que su espíritu se petrifique, divorciándose del sentido reinante en la Comunidad científica que debe fielmente expresar.

Pero, aun así formada la autoridad suprema de esta Comunidad, y abrazando sus diversos elemen-

(1) Con esto no se dice que esta Corporación haya de estar siempre funcionando; basta que se reúna todos los años, en la época de las vacaciones, por ejemplo, durante el tiempo necesario; aunque debe quedar siempre una Comisión ejecutiva constante para resolver y consultar en el ínterin sobre los asuntos urgentes y que no requieran la decisión de la Asamblea entera.

tos, no se olvide que está distante de absorber toda la vitalidad científica del país. Por grandes que sean su ilustración y su respetabilidad, tal concentración de la vida en uno solo de sus órganos, aun en el más importante, es por demás contradictoria con la naturaleza y ley de la Sociedad, cada uno de cuyos miembros pide una esfera de acción propia e inviolable, enteramente confiada a su inapelable dirección y gobierno. No hay, además, para qué decir hasta qué punto semejante concentración inorgánica repugna mortalmente al carácter de la Ciencia y su cultivo. De aquí, por ejemplo, que a cada Universidad, a cada Academia, a cada profesor—a cada individuo como a cada institución, en suma—debe reconocerse un círculo dentro del cual ejerce la misma soberanía que a aquella Representación corresponde para los asuntos comunes de la Sociedad científica. Dentro de esta esfera, puede y debe influir la Junta suprema, y aun todos los círculos, personas y corporaciones interesados en sus progresos; pero sólo mediante consejos, advertencias, recomendaciones; de ningún modo mediante preceptos, que sustituirían al antiguo despotismo burocrático otro, aunque más inteligente, igualmente odioso, y probablemente más temible.

Por último, las discusiones y resoluciones de esta Corporación deben ser públicas, sin lo cual no mantendría con la Sociedad a que sirve de órgano aquella constante comunicación que la fidelidad de

la representación exige, ni tendrían sus extravíos el poderoso obstáculo del respeto a la opinión, ni se formaría jamás un espíritu público en esta región social, que abdicaría toda iniciativa en aquel Cuerpo, faltando con esto las condiciones elementales internas de todo régimen leal y sinceramente representativo (1).

Encarecer los blenhechores resultados de esta importantísima reforma, así para la constitución exterior del orden científico como para el cultivo de los estudios mismos en su cualidad y en su difusión, nos parece superfluo. Los hombres razonables fácilmente los advertirán; y la rutina no se deja vencer sino por el hábito. Rotas las barreras que, aislando a la Ciencia de la vida, con grave daño y esterilidad de entrambas, impedían todo radical progreso de la cultura nacional; hecha de esta suerte la formación de la Ciencia asunto también común público, sin menoscabo de su intimidad y circunspección, e interesando poderosamente a la opinión en sus adelantos; dignificadas todas las instituciones científicas por el reconocimiento de su derecho y la restitución de su autoridad, España, utilizando a la vez su propia dolorosa experiencia y la de otros pueblos más adelantados, y utilizándola para mejo-

(1) No creemos, ni con mucho, haber expuesto todas las condiciones que deben tenerse en cuenta al organizar la institución de que hablamos; pero, sin duda, son las principales las expresadas.

rarla, no para imitarla servilmente, ofrecería al mundo civilizado el primer ejemplo completo y sistemático de una organización científica reclamada por los más grandes pensadores de este siglo, y hacia la cual tiende visiblemente la Historia.

¿Y qué decir del Profesorado? Mientras su espíritu y sentido hallaba herméticamente cerrado todo acceso normal y directo para hacerse valer en la dirección de sus propios asuntos, que la Administración le daba ya resueltos de plano, sin tener para nada en cuenta sus convicciones, difícilmente pudiera interesarse en su inmensa mayoría por una empresa a cuya dirección era enteramente extraño. De aquí su proverbial apatía hacia todo lo referente a la organización de la enseñanza, apatía que las más veces se extendía también a la enseñanza misma; de aquí su frecuente debilidad y serviles complacencias con la Providencia gubernamental, de donde le venían todos sus bienes y males; de aquí el divorcio entre el maestro y el alumno; de aquí, en fin, la falta de solidaridad profesional, que sólo vencerá el espíritu común y la precisión de entenderse para fines que de todos necesitan. Hoy alboroan muy otros tiempos. Mucho se fía en su honor; es seguro que no mentirá en este instante el antiguo consejo: *Si quieres hacer honrados a los hombres, trátalos como si lo fuesen.*

No concluiremos sin una consideración del mayor interés. Si hay quien, ante las desvariadas inter-

pretaciones que suelen hacer de sus nuevos derechos los alumnos (cosa harto natural, porque, como ha dicho un pensador, «el aprendizaje de la libertad es más lento y laborioso que el de la servidumbre»), desespera del presente orden de cosas, más quizá por pereza que por convicción, y acusan a la libertad de enseñanza de los abusos que de ella ven hacerse, hay también quien imagina que, una vez reconocido este principio, ya no resta más que hacer, ni hay que cuidarse sino de asegurarlo. Lógica protesta de un liberalismo estrecho, para el cual son sinónimos libertad y desorganización, contra las artificiales ligaduras de la centralización por que hemos pasado, asusta a esos espíritus meticulosos todo lo que tienda a enlazar los diversos órdenes y funciones de la comunión científica, aunque sea sin menoscabo de su integridad ni de su independencia.

Para éstos, la historia se ha hecho al revés, y no hay que hacer sino cortar el nudo, dejando todos sus cabos sueltos. ¡Fecundo principio para la nueva vida! Pero la libertad es algo más que eso y se da para algo, no para moverse en el vacío, según todas las oscilaciones de la arbitrariedad. La centralización, ya lo hemos indicado antes de ahora, caminaba bajo el presentimiento de la unidad y la solidaridad, aunque no las entendía sino como mecánicas e impuestas. La unidad libre, orgánica, ordenadamente difundida y expresada en el todo, esa unidad que

no se ve con los sentidos, ha sido siempre incomprendible para la centralización.

Ahora bien: la obra que ha de consumarse al presente no se reduce a destruir la tiranía de esa centralización, sino que ha de sustituirla, trasformándola en una organización libre, que haga circular por todo el cuerpo la vida y la savia, antes comprimida por irracionales vínculos. Sin responder a esta necesidad apremiante, la libertad es un nombre vano, y la disolución del Cuerpo científico, inminente.

1869.

EL EDIFICIO DE LA ESCUELA

I

CONDICIONES DEL SOLAR

Idea y fin del edificio escolar. — El suelo. — Conveniencia de la planta baja. — Orientación.

Ya en otra ocasión (1) he expuesto la idea y condiciones a que debe responder el terreno consagrado a una escuela, así como sus varios fines. Ahora bien: parte integrante y esencial de ese terreno, o, en otros términos, del *campo escolar*, es el solar propiamente dicho: la porción destinada al edificio de la escuela, cuyo objeto—nunca se repetirá demasiado—no es, como suele entenderse, servir de local para todas las lecciones, sino para aquellas tan sólo que, por su índole, o por circunstancias especiales del momento, deban darse en salas cerradas. No ha de olvidarse que la función de estas salas es análoga, por ejemplo, a la del gabinete del astrónomo o del ingeniero, del arqueólogo, del historiador, del

(1) *Campos escolares*, en el tomo XII de las «Obras Completas».

arquitecto, del político: ninguno de los cuales es allí donde acopia los más de sus datos, recogidos, ora al aire libre, ora en el museo, ante el monumento, en la sociedad, en el archivo... en suma, en medio de la realidad abierta, varia e inagotable. Lo que hace en el gabinete es depurarlos, criticarlos, compararlos, clasificarlos, apreciarlos, hasta deducir de ellos la fórmula que condensa el resultado sustancial de ambos momentos de sus investigaciones. La primera escuela es la vida, y a ella tiene que asemejarse en lo posible, dentro de sus límites, la institución que por antonomasia lleva tan alto nombre.

Poco hay que decir en punto a las condiciones del solar que no convenga al campo o terreno total de la escuela.

Si en la parte, por ejemplo, al juego, y abierta a la acción saludable del aire y el sol, se necesita adoptar precauciones para mantenerlo bien seco, ¿cuánto más indispensable no ha de ser, tratándose del suelo? Su humedad, estancada quizá sobre una capa impermeable poco profunda, y propagada por capilaridad a través de los cimientos y las paredes, constituiría en el interior de las clases—o más bien, y por desgracia, constituye con dolorosa frecuencia—una atmósfera tibia y húmeda, medio el más propio para el desarrollo de los miasmas producidos por la respiración y la traspiración de los niños, y cuyo influjo sobre el organismo de éstos facilita,

hasta el punto de engendrar, ya enfermedades agudas, como las oftalmías o los catarros bronquiales, ya la terrible anemia, que, a ciencia y paciencia de todos, envenena en sus orígenes, poco a poco, la raza, y diezma cruelmente nuestra olvidada población escolar.

Pero, aun en la mayor y más calurosa parte de los mejores patriotas, cuesta mortales ansias despertar la idea de que no hay más fuente viva de energía, de trabajo, de honor, de prosperidad para los pueblos, que la salud física y espiritual, cuyo bienhechor impulso penetra todo nuestro ser, vigoriza la voluntad y hace del hombre instrumento flexible siempre y ágil para las más esforzadas empresas.

Mas, en fin, volvamos al asunto. Si la naturaleza y estado del solar lo requiere, deberá sanearse por medio de canalillos y atarjeas, y, aun cuando esté perfectamente seco, elevarse 50 cm., al menos, sobre el terreno circundante, trabajo de poca importancia, cuando se trata de un edificio pequeño; sería ocioso explicar la necesidad de dirigir la pendiente del campo todo de manera que las aguas no corran hacia el edificio. Así elevado el suelo, conviene siempre cubrirlo con una capa de grava gruesa, escoria, cascote, carbón u otros materiales que conserve seca la superficie, donde luego debe asentarse el pavimento. Este, que debe ser de madera, descansará, además, mejor que sobre rastreles, sobre pequeños tabiques o bovedillas de ladrillo, de

unos 15 cm. de alto, que formen una especie de pequeño sótano, cuya utilidad es evidente, con tal de disponer en las paredes exteriores los ventiladores necesarios para la renovación del aire, que sirve de capa aisladora respecto de la humedad del terreno. De esta suerte puede excusarse la construcción de sótanos verdaderos, como el gasto, nada despreciable, que acarrea. A fin de evitar el ruido, en ocasiones tan molesto, sobre todo en las clases numerosas, cabe también asentar el pavimento inmediatamente sobre una capa de asfalto, que sirve, a la vez, para este objeto y para el de impedir la humedad.

Desde luego, se desprende de los principios expuestos la conveniencia de que los locales destinados a clases se hallen en planta baja. A ser posible, ninguna escuela debería estar organizada de otro modo. La posibilidad de utilizar frecuentemente el campo escolar como clase, como gimnasio, etc., y —cuando el tiempo lo permita, es decir, casi siempre— para los intermedios de descanso y juego que deben interrumpir el trabajo intelectual, recomiendan aquella disposición, que consiente satisfacer estos fines en las mejores condiciones y sin la pérdida de tiempo que los dificulta y aun impide a veces. La disposición contraria, exigida quizá por la exigüidad del terreno, trae siempre inconvenientes insuperables desde el punto de vista pedagógico, y no hay que decir hasta qué extremo se agravan estos inconvenientes con otros higiénicos y de varios órdenes

cuando se disponen las clases en el piso alto y se destina el bajo nada menos que para habitación del maestro, disposición frecuente, sin embargo, en muchas escuelas austriacas, alemanas y hasta suizas (1).

La orientación de la casa-escuela ha sido objeto de viva discusión, todavía no completamente apaciguada. No obstante, considerando que el fin a que debe obedecer es tan sólo el de procurar la mayor protección posible contra el viento, la lluvia o el calor excesivo (pues el frío puede remediarse por bien fáciles medios), se explica cómo la opinión, de día en día dominante entre los más autorizados pedagogos e higienistas, es la que recomienda la orientación N. S. para las dos fachadas mayores. De este modo se obtiene la mejor luz, la del N., y el mejor saneamiento, el de los rayos solares, a que debe darse acceso por medio de ventanas en la pared del Mediodía, si bien las que estén en las clases nunca deben abrirse durante las horas de trabajo. A falta de esta orientación (2), imposible a veces por la disposición del terreno (3), la mejor será la

(1) Véase el *Rapport sur l'instruction publique à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, por M. Buisson, actual director de primera enseñanza en Francia.

(2) El Congreso de Bruselas y el de Ginebra se han decidido resueltamente por estas opiniones, defendidas por Trélat.

(3) Así ha acontecido, por ejemplo, en el solar del nuevo edificio proyectado para la *Institución Libre de Enseñanza*, cuyas dos fachadas principales están orientadas, respectivamente al E. N. E. y al O. S. O.

que más se aproxime, con tal que resguarde las clases y demás partes importantes del edificio del O. y el S. O., tan calurosos en nuestro clima casi una mitad del año, y de donde proceden los vientos principales de lluvia en nuestra Península.

II

DISPOSICIÓN GENERAL DE LA PLANTA

Forma preferible. — Sistema de varios ejes; sus combinaciones. — Explicación del sistema lineal.

Sobre la forma y organismo general de esta clase de edificios se ha discutido y discute también mucho; pero ésta es cuestión que sólo puede surgir tratándose de locales de grandes proporciones, o, para hablar con más exactitud, cuyas proporciones obligan a estudiar el mejor modo de que sus diversas partes se estorben todo lo menos posible. En tal caso, la forma que se impone siempre de por sí es la lineal, o sea en una sola crujía. Esta disposición es la más sencilla, la más barata y la más higiénica, por ser la única que permite al aire y a la luz bañarlo por todos lados. Cualquiera otra deja por necesidad ángulos que el aire no puede barrer bien, y muchos de los cuales resultan forzosamente húmedos y sombríos. Por desgracia, cuando las construcciones tienen gran desarrollo, ora por aprovechar el terreno, ora por preocupaciones artísti-

cas, ora por otras causas más o menos legítimas, lo más frecuente es querer replegarlas, por decirlo así, formando varias crujiás en diversos sentidos: por lo común, normales unas a otras.

Este sistema de varios ejes sólo consiente dos formas de disposición: la de un gran patio general, cerrado por cuatro crujiás, o la de una crujiá principal cortada por otras transversales, sea en forma de cruz, sea de simple o doble T.

Desde luego, el patio central es—como se comprende—un estanque de aire demasiado tranquilo y amparado de las corrientes atmosféricas; inconveniente, sin duda, tanto menor cuanto mayor sea su área; pero en este caso consume mucho terreno, que podría aprovecharse de mejor manera. Si se suprime uno de sus lados, esos inconvenientes se atenúan, sobre todo si el patio, en vez de ser cuadrado, forma un rectángulo, o, mejor aún, un trapecio, con tal de que el lado suprimido sea uno de los mayores, y el del Mediodía, o a lo menos del E.; pero subsisten siempre los ángulos, grandes enemigos de la higiene, y el paralelismo—ya exacto, ya siquiera aproximado—de las alas o crujiás laterales, que acorta recíprocamente el horizonte de ambas.

Más desfavorable es la planta de cruz, que deja cuatro patios incompletos, y menos malos, por tanto. Mas el área de cada uno de éstos, en igualdad de superficie, tiene que ser $\frac{1}{4}$ de la que se habría conseguido reuniéndolos todos; sobre que siendo,

además, imposible dar a los cuatro una orientación conveniente, los que quedan perjudicados resultan por necesidad más oscuros y tristes todavía. Otro tanto puede decirse de la forma de T, y con mucha más razón de la de doble T, o sea de varias cru-
jías o pabellones paralelos, cortados por un cuerpo central que los pone en comunicación. En Madrid mismo hay ejemplos del pésimo resultado de este sistema, que hace algún tiempo gozó de gran boga.

La mejor forma de la planta de todo edificio, y mucho más si se halla destinado a recibir gran número de personas, es, pues, la lineal o longitudinal, es decir, extendida sobre un solo eje, única disposición que permite que el aire y la luz lo envuelvan y saneen por completo. Cuando las dimensiones o la configuración del solar no la hagan posible, o cuando una exigencia, nacida de los fines del edificio mismo (nunca de un mero prurito decorativo), reclame que ciertas partes resalten sobre el eje principal, formando pabellones, jamás debe consentirse que ninguno de éstos sobresalga más de $\frac{1}{3}$ de la longitud de dicho eje.

No son únicamente la relaciones del edificio con el medio las que imponen esta disposición; del mismo modo la piden su interior, tanto por higiene cuanto por facilidad y comodidad de sus servicios. Bajo el primer respecto, si conviene siempre disminuir el número de ángulos exteriores, mayor ne-

cesidad hay de evitarlos dentro de las casas, para que no se acumulen en ellos los miasmas y el polvo, y de favorecer una ventilación rápida y enérgica, cuyas corrientes se debilitan al estrellarse contra planos colocados en diversos sentidos. A este efecto, no hay mejor distribución interior, ni que más directamente responda a la forma longitudinal, que la de una galería paralela a la crujía de las clases y demás departamentos, a todos los cuales dé acceso, dejándolas independientes, facilitando la inspección de los alumnos, y pudiendo servir, ya para instalar el guardarropa, el gimnasio, etc., ya para el juego y otros muchos servicios.

Si esta galería viene así a constituir el centro de operaciones y de distribución de toda la casa-escuela, no ha de entenderse de tal modo que se la coloque entre dos crujías paralelas, dejándola sólo abierta al aire y a la luz por sus dos lados menores, a no ser que la longitud del edificio sea tan reducida que basten esos huecos laterales para mantenerla siempre saneada. De otra suerte, esta galería, que debe ser, además, un lugar alegre y atractivo, sustituye desventajosamente al patio, formando un depósito aún más triste e infecto de aire viciado, de donde se surten luego las clases. Así, es siempre mejor no construir más que en uno de sus lados, o al menos dejar en el otro una parte libre suficiente para procurar aquellos fines, v. gr., $\frac{1}{3}$ de su longitud total, si bien esta proporción cambiará en rela-

ción con la anchura, altura y demás condiciones de este departamento, al cual deben abrirse, según se ha dicho, todos los restantes.

III

CLASES

Número de locales.—Clases generales; conveniencia de subdividir las.—Sobre el máximo de alumnos.—Clases especiales.

¿Cuántos y cuáles deben ser éstos?

Según los fines elementales de toda escuela, reducidos al último límite que impone la imperfección de nuestros medios actuales, el edificio debe servir para dar en él educación y enseñanza en común, lo cual requiere tan sólo, al parecer, uno o varios locales para reunir a los niños y conservar el material. Pero estos mismos fines traen consigo la necesidad de otras dependencias, ya para el servicio de los alumnos (retretes, lavabos, etc.), ya para el del maestro, ya para el del propio edificio. Ciertamente que algunos de estos objetos pueden cumplirse en un mismo local, solución que se examinará después; pero nadie pondrá en duda que, al menos, y ateniéndose a lo absolutamente indispensable, harán siempre falta: *a)* clases, *b)* y dependencias de aseo.

Considerando las primeras, debe advertirse, ante todo, que muchísimas veces será conveniente

mantener el plural. Pocas son las escuelas frecuentadas por tan corto número de niños que puedan reunirse en una sola clase. Proclámase hoy universalmente el principio de la limitación del máximo de alumnos que debe recibir cada una de éstas, si ha de ser asequible su educación racional, cosa vana con cualquiera de los sistemas al uso, mutuos o mixtos, en los cuales es verdadera maravilla si el esfuerzo del maestro y las peculiares aptitudes de la naturaleza humana obtienen aun el menguado resultado que ofrecen. Púgnase, así, doquiera por establecer ese límite, cuya adopción hoy dificulta el temor a los sacrificios que impone, multiplicando por necesidad el número de maestros.

No hay para qué discutir esta cuestión del máximo. Sólo ha de advertirse que es completamente ociosa en los términos en que se la propone. Pues el número de alumnos de que no debe exceder una clase difiere por fuerza en cada caso (contra lo que hoy es uso sostener), conforme a muy varias condiciones, y en especial a las del maestro y a las de aquéllos. Basta indicar que el principio a que ha de obedecer su fijación es el de que no haya en el aula un solo niño con el cual no pueda conversar individualmente el profesor con la frecuencia suficiente para cerciorarse de su estado y dirigirlo en uno u otro sentido.

Pero a fin de facilitar en lo posible la aproximación a este ideal, hacia el cual debe tenderse por

todos los medios directos e indirectos, cabría adoptar, en muchos casos, un sistema que reduciría un tanto, provisionalmente, los males de la actual aglomeración. Es el siguiente: siempre que el maestro tenga un auxiliar, debe formar con sus alumnos dos clases, en vez de consagrarse ambos a una misma, y cualquiera que sea la aptitud del auxiliar: con tal de que alcance al menos a guardar el orden material más sencillo; en caso contrario, no debe estar en la escuela. Pues por cortas que sean sus facultades, hará siempre muchísimo más encargado de una sección que ayudando al maestro... a no hacer nada.

Bien sé yo que con el sistema mixto, entrando por principal factor el mutuo, que algunos escritores y profesores españoles celebran tan injustamente, poco importa que se formen dos clases o una sola, pues quienes realmente enseñan son los instructores. Pero, en primer lugar, esta división en dos locales separados permitirá las más veces adoptar el sistema simultáneo, tan superior a aquéllos; y, además, aun en los poquísimos casos en que esta adopción no fuese posible, la división favorecerá las funciones de la clase. Ojalá que todos los Ayuntamientos se persuadiesen de esta verdad y concediesen a cada maestro un auxiliar, o aunque fuese un simple pasante. En este último caso, el maestro debe considerarlo como un instructor de mejores condiciones, y puede ocuparse en prepararlo con-

venientemente para su cargo en términos análogos a los que emplea hoy con sus instructores, sólo que con harto mayor comodidad y fruto. En la hipótesis más desfavorable, a saber, cuando el maestro cree indispensable conservar el sistema mixto, y el ayudante posee el menor grado de aptitud posible, necesitará, sin duda, destinar algún tiempo especial—muchas veces bastará con una o dos horas semanales—para dirigir la preparación de éste; pero ni el caso será frecuente, ni esta dirección puede equivaler nunca al trabajo que la de los instructores exige. Lo que sí cabe afirmarse es que, cuanto mayor sea el número de alumnos y más disculpable la conservación del sistema mixto, tanto mayor ha de ser también la aptitud de los ayudantes.

Según estos principios, siempre que deba haber más de una clase (digamos, casi siempre), sus locales habrán de ser independientes, a fin de no molestarse unas a otras, para lo cual conviene asimismo que tengan ingreso directo por la galería, formando a modo de una pequeña escuela cada una.

Hasta aquí se ha hablado de las que pueden llamarse clases *generales*, o sean aquellas donde se realizan casi todas las enseñanzas del programa. Pero algunas de éstas requieren en el local condiciones especiales, que es difícil tengan aquéllas. Por ejemplo, el canto, y aun en general la música, el dibujo natural (siempre, por supuesto, del bulto re-

dondo), el modelado y otros trabajos manuales, como la cartonería o ciertas labores de mujer, pueden aprenderse sin gran dificultad en las clases ordinarias, con sólo cuidar de darles dimensiones un poco mayores y dotarles del material indispensable. Y si la gimnástica—que debe reducirse casi por completo a movimientos rítmicos y ejercicios de agilidad y atención, con pocos o ningunos aparatos—no cabe ya en la clase ordinaria, so pena de darle dimensiones poco convenientes, cabrá muy bien, ora en el campo de juego, ora en la galería, cuando haga mal tiempo.

Pero, ¿cómo enseñar la carpintería, o el torno, o la herrería, etc., etc, sino en locales *ad hoc*, donde puedan disponerse las mesas y demás útiles de gran tamaño que requieren? Aun suponiendo que en nuestras escuelas muchos de tan importantes objetos de educación sigan siendo todavía largos años artículo de lujo (que es mucho suponer), y reduciendo al más modesto límite toda exigencia de ampliación del programa en este orden, ¿quién dudará de la necesidad, por lo menos, de enseñar el corte y hechura de vestidos y prendas grandes en las escuelas de niñas, y de la imposibilidad de dar esta enseñanza en la clase general, con sólo añadir una almohadilla de labor a las mesas de escritura, como suele hacerse? Por poco que se quiera, pues, extender la esfera de la educación escolar, en consonancia con lo que viene sucediendo en todas par-

tes, aquella enseñanza al menos exige un taller especial, como lo exigen quizá el dibujo lineal y otros trabajos manuales análogos.

IV

OTRAS DEPENDENCIAS

Guardarropa.—Dependencias de aseo.—Comedores.
Despacho del maestro.

La conveniencia—más aún por higiene que por cortesía—de que los niños estén en la clase descubiertos (conveniencia a que algunos maestros faltan por su parte), y con un traje seco y ligero, que les permita ejecutar con desembarazo sus diferentes ejercicios, ha introducido en todas las escuelas medianamente organizadas otro departamento, el guardarropa, donde puedan aquéllos dejar sus gorras, abrigos, paraguas, zuecos, etc., y colgar sus delantales o blusas de trabajo. Dando a la galería la anchura suficiente, este servicio puede instalarse en ella; pero teniendo en cuenta que, a medida que acumulamos en su recinto más funciones—y algunas como ésta, que requieren ciertas precauciones higiénicas—, no sólo necesitamos aumentar sus dimensiones, sino su ventilación y demás condiciones sanitarias.

El guardarropa nos conduce a las dependencias de aseo, compuestas de los lavabos y los retretes.

Los primeros (con las reservas antedichas) pueden establecerse en la galería también, y de todos modos, cerca del guardarropa y de los retretes, a fin de facilitar la limpieza más esmerada de los niños, ya cuando entran en las clases, o regresan a sus casas, ya cuando hacen uso de los segundos. La pieza de los lavabos debe ser un verdadero cuarto de aseo, donde encuentren, no ciertamente esencias y pomadas, pero sí cepillos para las uñas, la ropa y el calzado, y sobre todo, jabón y agua abundante: no olvidemos que Liebig ha dicho que el nivel de la cultura de un pueblo se mide por el consumo que hace de estos dos últimos artículos. Cerca de los lavabos debe instalarse la fuente de agua potable, sin perjuicio de la que debe haber en el campo escolar.

En lo relativo al aseo, debe comprenderse el del local mismo, que necesita siempre una pieza aparte, muy clara, ventilada y seca, para guardar los enseres de limpieza, frecuentemente depositados en el primer escondrijo que viene a mano, prefiriéndose, por lo común, el más oscuro y sucio, a fin, sin duda, de formar con todo esmero un nuevo foco de infección, y añadir esta causa más de insalubridad a las muchas otras que, por desgracia, hay que combatir en las escuelas.

Las de párvulos no exigen talleres especiales, bastando con las clases generales y la galería; pero sí, en cambio, comedor y cocina, sea para calentar

los almuerzos, sea para prepararlos, cosa harto más higiénica y que puede hacerse, y se hace, en condiciones sumamente económicas. Fácil es comprender la imposibilidad de instalar semejantes servicios en la galería, que por este camino vendría a convertirse en uno de esos *préaux couverts à destination multiple*, de que con razón tanto se quejan nuestros vecinos. El comedor debe ser siempre una pieza alejada de las clases, enérgicamente ventilada, y cuyo piso y demás condiciones difieren de las que necesitan aquéllas.

¡Cuándo llegará, por cierto, el día en que el benéfico régimen de estas escuelas se extienda a las elementales, haciendo que los niños almuerzen siempre en ellas!

Por último, tan indispensable como la clase es el despacho del maestro. En él, y no en el aula, es donde debe tener sus libros y papeles, incluso la pequeña biblioteca, perfectamente adecuada a su fin, de que ha de proveérsele, sobre todo mientras la cortedad de su sueldo no le permita procurársela por sí mismo. En él es donde le conviene guardar el material de enseñanza, que muchas razones aconsejan retirar de las clases; en él prepara sus lecciones, y en él recibirá a las familias de sus alumnos (siempre fuera de las horas de clase), con las condiciones necesarias de independencia propias de la frecuente e íntima comunicación que ha de mantener con ellas, para asegurar los fines de

su acción educadora sobre el niño, tan a menudo contrariada y esterilizada quizá por la falta de mutua inteligencia entre el maestro y los padres, en cuyo espíritu debe éste procurar influir para obtener la preciosa cooperación que de su parte necesita.

V

HABITACIÓN DEL MAESTRO

Solución que debe recomendarse.—Razones higiénicas y económicas.—Razones pedagógicas.—Tendencias actuales.

Antes de concluir, importa examinar, aunque sea brevemente, una cuestión ya antes apuntada, a saber: ¿debe habitar el maestro en la escuela?

Entre nosotros así acontece, por lo común, con dos excepciones: las escuelas rurales más pobres y las de algunas capitales populosas: Madrid, por ejemplo (1). Pero razones pedagógicas, higiénicas, económicas, se oponen a esta práctica, bastante generalizada también fuera de España, y abonan el sistema contrario, de asignarle una indemnización para casa, mientras la mezquindad de los sueldos del magisterio haga necesaria esta especie de suplemento; hoy, en efecto, sólo a esa mezquindad se

(1) El artículo 191 de la ley de 1857 concede a los maestros «habitación decente y capaz para sí y su familia»; pero esto no supone que haya de ser en el local de la escuela. En Madrid hay ejemplos de este sistema y del contrario.

debe la conservación de una costumbre, nacida de muy otros principios, y que convierte al maestro en conserje de la escuela. Podrá haber circunstancias particulares que impidan seguir la ley racional en casos dados, v. gr., cuando sea imposible al maestro encontrar habitación de alquiler, según acontece en algunas aldeas, y los recursos de éstas no consientan construirle una casa modesta separada; pero, en la inmensa mayoría de las ocasiones, sería difícil hallar pretexto siquiera para mantener aquella viciosa rutina.

En efecto; el interés de la salud reclama que, a las causas constantes de insalubridad de todo local escolar, por perfecto que sea, no se agreguen las que trae consigo la habitación de una familia, a veces demasiado numerosa para la capacidad de su vivienda, y siempre elemento que vicia día y noche un aire harto necesitado de renovación después de su empobrecimiento durante las horas de clase. La respiración, la cocina, las bajadas de aguas sucias, son otros tantos agentes de infección; sin contar con que, por ejemplo, estas bajadas ofrecen graves inconvenientes, por la dificultad de conducir las con completo aislamiento y perfecta incomunicación con las paredes del edificio, necesitado de constantes reparaciones, a causa de esta humedad, doblemente malsana.

Verdad es que, en punto a economía, tampoco hay sistema más caro. En primer lugar, el coste de

la construcción de la vivienda representa, por término medio, $\frac{1}{4}$ del de la construcción total. No creemos se haya llegado entre nosotros, hasta ahora, al verdadero escándalo citado por Narjoux (1), de grupos escolares para 1.000 alumnos, construídos en París hace pocos años al precio de 500.000 francos, de los que 100.000 representan el de las viviendas para los maestros, las cuales miden, además, 600 m.: espacio nada despreciable, que habría podido—de querer a toda costa construirlo—destinarse a otros departamentos, de que carece, por cierto, dicho grupo. En otra ciudad importante, Nevers, los alumnos ocupan 350 m., y las habitaciones de los maestros, 720. Por la mitad del gasto, capitalizado al interés usual de los alquileres, se habrían tenido habitaciones tan buenas, por lo menos, y en mejores condiciones bajo otros aspectos. Pero, aun sin alcanzar esas enormes cifras, entre nosotros, donde tan poco caso se hace del maestro, no es raro, con todo, hallarlo mucho mejor instalado que sus alumnos.

Este sistema favorece, además del exceso en la construcción, ciertos abusos, como la aplicación del combustible y otras partidas del material de la escuela al uso particular del profesor; las frecuentes obras, ya de reparación, ya de mejora, comodidad y hasta ornato, propias de todo aquel que gasta en

(1) *Ecoles prim. et salles d'asile*, pág. 193.

su provecho lo ajeno, y exigidas muchas veces por cada nuevo maestro, a causa de la diferente composición de su familia respecto de la de su antecesor.

Con ser de tal entidad estas razones, todavía ofrecen gravedad mayor las que pueden con toda exactitud llamarse pedagógicas. La facilidad con que el maestro pasa de su casa a la clase es exactamente la misma con que ejecuta el movimiento contrario, y más de uno la aprovecha para descuidar su obligación, dejándola confiada a los auxiliares y aun a simples instructores, para descansar en su cuarto o entregarse al cuidado de sus atenciones domésticas. Donde una organización más racional permite a los niños alternar en la escuela el juego y el trabajo, o tomar allí su comida, es, sobre todo, visible este abandono.

Además, el maestro, transformado en conserje de la escuela, obligado a acomodar las condiciones de su vida a las de una habitación que puede no servirle y hallarse en un sitio contrario quizá a su comodidad, no sólo pierde, en gran parte, la libertad exterior y social de su persona, sino la de su misma vida íntima, puesta de manifiesto a cada paso, por mucho que se la quiera separar de la vista de los niños. Menoscábanse de esta suerte la dignidad y reserva de su hogar, y frecuentemente su respetabilidad y autoridad, aun suponiendo que guarde en su traje y demás pormenores las conveniencias que

no siempre guardan personas acostumbradas a mirar la clase como un departamento más de su casa.

Por último, y para no hacer ya interminable esta enumeración, debiendo favorecerse por todos los medios posibles la sustitución del sistema de colegios de internos por el de enviar los niños a vivir con los profesores (como hasta en Francia, y, sobre todo, en Inglaterra y Alemania se verifica), quienes los reciben en corto número y a cuyo lado siguen haciendo vida de familia, en lugar de la de cuartel, o de convento, mal organizados, obligar al maestro a que habite en la escuela equivale a impedirle que busque casa mayor y más cómoda, en todos conceptos, para un fin en que, con notable servicio de la educación, puede mejorar a la vez su condición y estado.

Así se comprenden, sin sorpresas, las tendencias que en estos últimos años se vienen indicando en todas partes contra el hospedaje de los maestros en la escuela, y los ensayos, más o menos decididos, para remediar sus inconvenientes. En Francia, los hombres de más autoridad en arquitectura escolar, Viollet-le-Duc, Trélat, Narjoux, se pronuncian contra el sistema antiguo; en Inglaterra, se da a los maestros vivienda aparte, aunque por lo común cerca de la escuela; en Holanda, el movimiento separatista cunde rápidamente, hasta el punto de que la

ley de 1878, que ha organizado los jardines de niños, previene que sólo por excepción vivan sus directoras y profesoras en el local; en Alemania—más adelantada que Austria en esto—son muy raros los ejemplos de habitación en la escuela, salvo en los locales antiguos y rurales, y más raros aún son en Suiza, sobre todo en los cantones germánicos.

Tales son los departamentos más indispensables en toda escuela, por modesta que sea. Discutir las condiciones propias de cada uno de ellos excede del fin del presente trabajo, reducido a exponer su distribución *general*, esto es, el plan de sus partes tan sólo, sin entrar en el estudio de cada cual de ellas: tarea que tal vez otro día acometa el autor de las anteriores observaciones.

Con arreglo a estos principios (por lo menos, hasta donde ha sido posible, a causa de tener que acomodarse a ciertas necesidades locales), se han proyectado hasta hoy, además del nuevo edificio para la *Institución*, obra del arquitecto Sr. D. Carlos Velasco, las siguientes:

Dos escuelas elementales y un grupo escolar en Vigo (una de aquéllas—la de niños—funciona ya hace un año).

Otras dos, dirigidas también por el Sr. Velasco, en Navalcarnero (en construcción ambas).

Dos grupos escolares en Salamanca.

La *Institución* envía gratuitamente instruccio-

nes y croquis a las personas que le dispensan el honor de consultarla sobre estas materias (1).

(1) Merece decidido aplauso el Real decreto de 5 de octubre de 1883, que al dictar reglas para la concesión de subvenciones para construcción de edificios destinados a escuelas públicas, prescribe en su artículo 14 las condiciones que han de reunir los proyectos, entre las cuales figuran como primera que comprendan, «cuando menos, vestíbulo, sala o salas de escuela, patio de recreo (a razón de 5 m.² por alumno), jardín, local para biblioteca popular y las dependencias necesarias para el aseo de los alumnos».

Los Sres. Gamazo, Riaño y Robledo, que intervinieron en esta notable disposición, se han hecho acreedores a la gratitud de los maestros y de los niños.

LOCAL Y MOBILIARIO DE LA ESCUELA

Los objetos físicos que sirven para los fines de la escuela son de dos clases: unos, directamente destinados a la educación del niño, y otros, que se refieren a las condiciones de su vida material. Estos son, principalmente, el local y el mobiliario. Contra lo que se cree entre nosotros, ambos asuntos son, en primer término, de la competencia del maestro y del pedagogo, el cual, con el higienista y el arquitecto, debe dirigir cuanto en ellos se haga.

I. En punto al *local*, el ideal consiste en aproximarse cuanto quepa al sistema de tener las clases al aire libre. Para esto, la escuela debe siempre constar, no sólo de la clase, sino de un campo de juego y de las dependencias necesarias. En los pueblos rurales hay más facilidades para lograr esta disposición, pero aun en los grandes, debe preferirse que la escuela la tenga a que esté céntrica.

Clase. — Siempre que el maestro tenga un auxiliar, debe tender a formar dos clases independientes (comunicadas por una galería bien ventilada), en vez de una dirigida por ambos. Su forma debe ser

ligeramente rectangular; los ángulos, todos redondeados; las paredes, pintadas de colores neutros al óleo (no encaladas), con un zócalo de madera alrededor, hasta la altura de 1,50 m.; el techo, plano; el suelo, levantado sobre el terreno y con pavimento de madera; el área mínima para cada alumno, de 1,50 a 3 m² (según la edad); la cubicación, de 5,500 a 10 m³; la luz, unilateral del N., NE. o E., pero nunca del S., y mucho menos del O.; la superficie total de las ventanas, igual a $\frac{1}{8}$ de la del suelo; la ventilación, natural, abriendo frecuentemente las ventanas aun durante las clases, y proveyéndolas en la parte superior de un montante que abra hacia adentro, en forma de abanico; el caldeo, por medio de aparatos sencillos, con tal que no sean de hierro fundido ni exceda la temperatura de 16 a 20°.

Campo de juego. — Debe tener, al menos, un metro cuadrado para cada niño de los menores y cinco metros cuadrados para los mayores; poseer plantas y árboles, pero sin que estorben para jugar; suelo pendiente, para que corran las aguas, y cubierto de hierba, si es grande, o de arena bastante gruesa en otro caso. En nuestro clima no hace falta patio cubierto (*préau couvert*) para el mal tiempo, bastando un simple cobertizo expuesto al S. En la puerta que da al campo de juego deben ponerse unas esteras o limpia-barros, para limpiarse el calzado al volver a la clase.

Vestuario y lavabos. — Pueden estar en una mis-

ma pieza, con las perchas alrededor y los lavabos en medio (uno al menos para cada 20, y si almuerzan en la escuela, $\frac{1}{10}$), y una toalla de banda continua por cada dos lavabos. También puede estar aquí la fuente o depósito para el agua de beber. De los lavabos debe servirse el alumno, no sólo cuando se mancha de tinta, sino, por lo menos, al dejar la escuela antes y después de almorzar y al salir del retrete.

Retretes y urinarios.— Unos y otros han de ser individuales y completamente aislados, debiendo cerrar por dentro, contra la indecorosa práctica usual; los aparatos, inodoros, bien de agua, bien de tierra o ceniza, en forma de sifón, sin cierre mecánico, con ventilación directa y un tubo de aspiración, además, que convendría llevar hasta una chimenea; no hay necesidad de alcantarilla, con tal de que se desinfeste la fosa. El aparato debe lavarse siquiera tres veces al día, y su número no ser menor de $\frac{1}{15}$ del total de alumnos.

Comedor.— Las escuelas de párvulos tienen esta ventaja sobre las elementales. Las cestas de los almuerzos nunca deben estar en la clase, ni los suelos ser de madera, ni las mesas cubrirse con guatapercha o hule, ni carecer los asientos de respaldo.

Otros pormenores.— Debe destinarse siempre un cuartito aparte, y muy ventilado, para los enseres de limpieza, y, cuando sea posible, un gabinete

para el maestro, donde se conserve el material de enseñanza, que nunca ha de estar a la vista del niño, como suele hacerse.

Por último, la construcción debe ser la más económica, y la fachada, sincera, esto es, reducida a acusar con sencillez la estructura real del edificio. Resérvense los recursos para dar a la escuela todo el mayor refinamiento posible en cuanto a las exigencias indicadas, no para vanas decoraciones positivas. Las escuelas construídas con todos estos requisitos, a que tanto el niño como el maestro tienen derecho, no por eso resultan caras. La *Institución* (que se ofrece a prestar gratuitamente el mismo servicio a los maestros, corporaciones y particulares que la honren con su confianza) ha formulado, con el auxilio de su arquitecto, D. Carlos Velasco, varios proyectos de escuela, entre otros, el de las que se propone construir el Ayuntamiento de Navalcarnero, al cual costará cada una, destinada para 100 niños, dotada de toda clase de condiciones, y superiores, no ya a las de Madrid, sino a la mayor parte de las de París, poco más de 25.000 pesetas.

II. *Mobiliario*.—Dejando a un lado otros útiles de menor interés, debe estudiarse la mesa-banco, cuya importancia, sin embargo, es hoy mayor de lo que debiera ser, a causa del excesivo tiempo que el alumno ha de hacer uso de ella en el régimen escolar vigente.

El sistema antiguo de mesa-banco tenía (entre nosotros debe decirse «tiene») los siguientes defectos principales: excesivo número de plazas, falta de respaldo, mal apoyo para los pies, altura arbitraria, asiento demasiado estrecho, y el más grave quizá, la distancia entre éste y el pupitre, variable entre 0,10 m. y 0,15, causas todas de la viciosa posición del niño al leer y al escribir, de donde, a su vez, se originan frecuente miopía, compresión del aparato respiratorio y disminución del número de inspiraciones, deformación de muchos órganos, y en particular de la columna vertebral, etc. La posición higiénica del niño, cuando está sentado, exige que los pies descansen con firmeza en el suelo; que pierna, muslo y tronco formen entre sí ángulos rectos; que la cabeza no se incline hacia adelante; que los hombros estén en la misma línea horizontal, y los brazos a igual distancia del tronco, incluso para escribir, y que el peso se reparta entre los pies, el asiento (que debe tener de profundidad $\frac{2}{3}$ de la longitud del fémur) y la región lumbar, apoyada en un respaldo cuya altura no entorpezca el juego de los brazos. El borde inferior del pupitre debe distar del suelo tanto como la terminación del esternón del niño sentado ante él, y su superficie guardar una inclinación de 15 a 20° para escribir y de unos 45° para leer. Por último, es absolutamente indispensable que la distancia horizontal entre el pupitre y el asiento sea *negativa*, o en otros términos, que el

borde del primero avance sobre el segundo 0,05 m. Esto se consigue por diversos sistemas: el de asiento móvil (americano), el de pupitre de charnela (inglés), el de corredera (alemán), el de Cardot, etcétera. Estos mecanismos todos tienen sus inconvenientes. Lo mejor y más barato es procurar que el niño guarde la posición recta por hábito, en cuyo caso no hay que tener unidos mesa y banco, con tal que se acerquen hasta lograr la distancia negativa.

El asiento debe ser individual; lo más que puede consentirse es la mesa de dos plazas.

Por último, en una escuela bien organizada no debe haber para el maestro mesa de cátedra, plataforma, etc.: su lugar está entre los niños.

LA NERVIOSIDAD Y LA EDUCACIÓN, SEGÚN EL DR. PELMAN

Con el título de *Nerviosität und Erzielung*, ha publicado recientemente el Dr. C. Pelman, director del Manicomio de Grafenberg, junto a Düsseldorf, una interesante monografía, cuyas principales afirmaciones conviene dar a conocer. Su asunto es el siguiente:

En la literatura científica contemporánea crece de día en día el incesante clamoreo sobre el aumento de las neurosis en nuestra generación. ¿Es fundado este clamor? Y si lo es, ¿a qué causas debe atribuirse ese aumento? A la antigua teoría patológica, que veía en toda enfermedad una inflamación, que todo lo quería curar con sanguijuelas y sangrías, y ha durado hasta mediados de nuestro siglo, ha sucedido la de la neurosis. Pocos médicos jóvenes habrán visto hacer una sangría; las sanguijuelas pasarán pronto a la categoría de animales mitológicos; a la plétora ha reemplazado la anemia, y sería raro que una pulmonía, tratada por el cruento sistema anteriormente en boga, dejase de terminar desastrosamente.

Por desgracia, la estadística puede servirnos poco para informarnos de la realidad del mal, porque hasta la estadística tiene sus límites. Riehl dice que tenemos estadísticas de locos e imbéciles, pero no de cuerdos, y menos aun de hombres inteligentes; estadísticas de los delitos, pero no de las virtudes y las buenas acciones; estadísticas de los que no saben leer ni escribir, pero no de las personas ilustradas. Y si a veces, de estas cifras negativas sacamos alguna conclusión exacta, otras, por el contrario, no sacamos más que error.

Así acontece con la nerviosidad. No podemos saber si hay más personas nerviosas hoy que hace una generación; pero cabe establecer cifras respecto de ciertos estados subsiguientes que provienen de la nerviosidad directa o indirectamente, pero no respecto de esta misma, aunque hay hechos suficientes para demostrar el aumento y consecuencias de la neurosis.

El trabajo del Dr. Pelman se divide en cinco capítulos. En el 1.º estudia la nerviosidad y su desarrollo; en el 2.º, la educación, en relación con estos trastornos, especialmente en el sexo masculino; en el 3.º, aplica estos principios a la mujer; en el 4.º, examina la parte que toca a la vida social; en el 5.º, por último, indica los medios, en su sentir más conducentes, para atajar el mal.

I

¿Qué es, ante todo, la nerviosidad? El autor entiende por tal aquel estado de excitabilidad patológica del sistema nervioso, llamado también debilidad irritable. El sistema nervioso, por influjo de muchos efectos nocivos, pierde su antigua fuerza; impresiones exteriores que antes, o no eran sentidas, o lo eran de un modo normal, arrancan hoy sensaciones anormales, que no guardan ya proporción con aquéllas; la energía nerviosa que aun resta se ve reclamada con exceso, se agota rápidamente en aquellas manifestaciones desordenadas, continúa la debilidad y engendra toda esa serie de enfermedades nerviosas que tanto abundan en nuestra época.

Mucho se afirma que con la elevación de la cultura aumentan las enfermedades nerviosas y mentales en una relación de causa a efecto, apoderándose de esferas que les estaban antes cerradas.

Todos los viajeros concuerdan en lo raras que son las enfermedades mentales entre los pueblos incivilizados, como lo eran antes entre los esclavos de la América del Norte, donde, abolida la esclavitud, se observa doquiera un crecimiento de aquellas enfermedades entre los norteamericanos de color.

Ya, desde luego, parece América la tierra de

promisión de la neurosis (que algunos han llamado «enfermedad americana»). Privilegio de las clases superiores en otros países y muy poco propagada entre el pueblo, en aquella patria de la libertad y la igualdad ha invadido todas las capas sociales y desplegado singular energía: fenómeno que no responde en verdad a aquello de que los pueblos germánicos son mucho menos nerviosos que los latinos. Ciertamente que Inglaterra, por ejemplo, se ha mantenido hasta hoy bastante exenta, mientras que Francia se halla bajo el imperio de la neurosis; pero Alemania no va tan bien como Inglaterra, y peor aún los pueblos eslavos y rusos. Así, la neurosis no es signo de superioridad de cultura, sino más bien del grado de menosprecio con que se trata y consumen las fuerzas vitales. Esto sucede en América, donde abunda por ello el mal, sobre todo entre los hombres, a causa del modo de vivir y la especial condición que allí tiene la mujer; mientras que en los países latinos pueden, cuando menos, equipararse ambos sexos.

También en América fué donde primero se notaron los verdaderos fenómenos patológicos de la nerviosidad, y de donde se extendió por el mundo su denominación de *neurastenia*, que designa el estado de un sistema nervioso destruido, estado que, sin fundamento material patente, hace, sin embargo, intolerable la vida, y tiene, por tanto, perfecto derecho a ser considerado como una enfermedad.

La transición de la nerviosidad a la neurastenia es por ahora tan incierta y vaga como sus mismos nombres, de los cuales ha venido haciéndose tan inadecuado uso como sucedía antes con el de histerismo, en el cual se comprendía todo cuanto había de menos amable en el sexo débil, y de cuyo conocimiento exacto carecíamos, no cabiendo imaginarlo sino unido al fingimiento, a la mentira y a la debilidad, hoy se ha elevado al rango de una enfermedad real (y no sólo de la mujer, sino aun de los hombres), gracias, sobre todo, a las investigaciones de los franceses.

Estamos todavía en el comienzo respecto de todos esos estados nerviosos, en sí mismos y en nuestro conocimiento de ellos. Decididamente, la civilización moderna ha modificado nuestra naturaleza, trayéndonos, en medio de sus beneficios, una nueva enfermedad, frente a la cual nos hallamos con bastante escasez de luces, y que nos presentan no pocos enigmas. No debemos extrañar que estos primeros ensayos no logren hallar la solución definitiva, ni renunciar tampoco a nuevos esfuerzos, que, sin duda, nos darán a conocer mejor dichos fenómenos. Por ahora tenemos que contentarnos con afirmar que existe un grupo determinado de manifestaciones con carácter patológico, que va creciendo, y cuya razón común debe referirse a una serie de causas nocivas que hay que buscar en la misma vida moderna, causas que son de índole extraordinariamente

compleja, y que, por todo ello, hacen de la nerviosidad un estado duradero de lento origen y desarrollo. Tal es la regla al menos, y sólo en muy excepcionales ocasiones ha lugar a observar una invasión repentina de la nerviosidad en personas antes libres de ella, v. gr., en los accidentes de los ferrocarriles, que afectan, a la vez, a un gran número de personas, o en los terremotos. A seguida del terrible de 1887, hubo ocasión de poder observar multitud de personas de uno y otro sexo huídas de Niza. Apenas había una entre todas ellas que no mostrase en su sistema nervioso las malas consecuencias de la catástrofe, con el significativo dato de que no se presentaban éstas inmediatamente después del terremoto y los terrores que le seguían, sino algunos días después. A los mismos que acababan de sufrir la excitación, se les veía luego tranquilos, sentados acá y allá, en completo silencio e inacción, incapaces de ocuparse en cosa alguna, cohibidos en pensamiento y voluntad, ofreciendo todos los síntomas de la melancolía y de la depresión más profunda. Con este aparente embotamiento de la sensibilidad se combinaba una extremada excitación. Cualquiera voz fuerte les hacía temblar; saltaban con espanto al cerrarse una puerta, y el ruido de un coche los ponía en una intranquilidad extraordinaria. Hasta después de muchos días no salieron de esta sombría preocupación, pero durándoles todavía largo tiempo la facilidad de asustarse y la angustia; el apetito y

el sueño volvían muy lentamente, y sólo a lo último desaparecían las imágenes tenaces de casas que se derrumban, de muerte y de ruina. Ahora bien, todo cuanto aquí se acumuló rápidamente en algunos días, apareciendo, por tanto, en un grado mucho más alto, es lo que se ve casi siempre repartido en períodos mayores de tiempo, y se manifiesta, por lo mismo, de un modo más atenuado.

Hemos descrito la situación de intranquilidad exaltada y morbosa, que, en realidad, constituye uno de los síntomas capitales de la nerviosidad.

Con razón se habla de «nervios de acero», cuando se quiere decir de una persona que no conoce el miedo, o, por lo menos, que tiene bastante dominio sobre sí mismo para ahogar toda señal externa de él. Con el valor pasa de ordinario una cosa singular. El hombre depende del estado de su cuerpo más de lo que él puede creer. Muchas veces no es el valor otra cosa que el desconocimiento del peligro; se concibe bien que a un hombre inculto, poco habituado a reflexionar y a dejar libre curso a su fantasía, le será mucho más fácil conservar la serenidad en el peligro que a una persona ilustrada que tiene cabal conciencia de éste, y se pone con todo frente a él. Un ejemplo práctico de ese desprecio del peligro, por ignorancia nos presenta Daudet en su famoso *Tartarin en los Alpes*. El héroe gascón arrostra, bromeándose, los más grandes riesgos positivos en su ascensión a las montañas de Suiza,

porque otro gascón le ha convencido de que los precipicios, ventisqueros, glaciares, etc., no eran otra cosa que una especulación de los suizos, ni en realidad tenían peligro alguno. Cuéntase también del bravo Enrique IV, de Francia, cuyo valor nadie ha discutido, que temblaba antes de entrar en batalla, hasta el punto de que, al principio, sólo apelando a toda su fuerza de voluntad podía mantenerse a caballo. Aunque somos hoy tan valientes como pudieron serlo nuestros antepasados, pocos habrá que salgan a campaña con la despreocupación de un lansquenete, cuyas mejillas no palidecen y cuyas manos no tiemblan cuando silban las primeras balas y caen a su lado los primeros heridos.

Bien puede censurarse el alarde de Horacio: «aun cuando se rompiese en pedazos el mundo, me sentaría sin temor sobre sus ruinas», sin que por eso se nos tache de cobardes. Respecto de los tiempos pasados, apenas hemos perdido en valor verdadero; lo que hemos perdido son los «nervios de acero» de nuestros ascendientes; y la raza de los nietos tendrá que sustituir la falta de fuerza muscular y nerviosa por un mayor grado de fuerza moral.

Con efecto, falta de fuerza muscular y nerviosa: tal es el mal de nuestro tiempo. De aquí esa rápida irritabilidad, a la cual sigue un agotamiento no menos rápido. Los nervios adormecidos piden nuevas y más fuertes excitaciones cada vez, habiendo ya

perdido nosotros todo medio de entender la tranquila y cómoda sobriedad de nuestros antepasados. Sin duda han mejorado muchas cosas desde los tiempos de nuestros abuelos; pero algunas eran entonces mejores, o, cuando menos, más saludables que hoy. ¿Dónde están ya la debida relación entre el trabajo y los goces, el paso mesurado de antes, la vida tranquila y contemplativa, la cocina sencilla, sin excitantes, los inocentes placeres domésticos? Todo desapareció irrevocablemente; será probable que nuestros nietos no comprendan siquiera la vida de sus antepasados, y, con seguridad, no gustarían de ella: de una vida sin el periódico de la mañana al despertar, sin que el suceso político del día borre el de la víspera, y sin que el ferrocarril y el telégrafo nos den por la noche materia de conversación en el casino o la tertulia.

La agitación aumenta en las grandes ciudades, gastándose la energía nerviosa de un modo aterrador, al compás de los excitantes que en aquéllas nos salen al encuentro. Por esto, América, con sus ciudades inmensas, es quien va a la cabeza en dolencias nerviosas. Todos caminamos viento en popa hacia su estado, y es dudoso que el conocimiento del mal aparte del rumbo emprendido, aunque fuese posible. Mucho se abusa de la célebre frase de «la lucha por la existencia»; pero, en realidad, a la dulce vida anterior ha sucedido una batalla sin descanso. Con el ingreso de América en el mercado

general del mundo, se han conmovido hasta lo más profundo las relaciones económicas de Europa; pueblos y territorios agotan sus postreras fuerzas en la competencia, no ya por ocupar el primer lugar, sino por disputar el pan necesario. ¿Hasta cuándo durará esto? Por este lado, no cabe, por ahora, tener gran esperanza en el alivio de la nerviosidad.

En el fragor de la pelea se olvida en absoluto que la fuerza nerviosa, como las demás fuerzas, no es inagotable y que necesita restaurarse. Esta restauración no puede darla sino el descanso, y, sobre todo, un sueño reparador y sin perturbaciones. La constante desproporción entre ingresos y gastos lleva necesariamente a la bancarrota; y esta ley rige, de igual modo que en el orden económico, en el de la naturaleza. La nutrición y reparación del sistema nervioso sufren la amarga presión de las exigencias de la vida, viniendo, por la debilidad y las fluctuaciones, a parar en su total ruina. Una gran ciudad moderna apenas descansa ni duerme: señal es de los tiempos que la ciencia se afane por hallar medios de conciliar el sueño, y que acudan unos tras otros los elogios de nuevos remedios inventados. También rige en este punto la ley de la oferta y la demanda; si hubiésemos conservado el sueño de la juventud, no necesitaríamos de artificios para conseguirlo. Por desgracia, ninguna queja importuna más al médico que el ruego de que nos haga dormir. El sistema nervioso, extinguido y des-

trozado por el día, se venga por la noche, sin hallar tiempo ni descanso suficiente para la precisa reparación de sus fuerzas en las escasas horas que se le concede. Así es que las pérdidas no se compensan.

Además, cuanto más profundamente decae la fuerza vital, mayor es la necesidad de sacudirla, con excitaciones cada vez más fuertes, para producir algún efecto duradero. Esto parece contradecir lo antes afirmado, de que las excitaciones exteriores ejercen precisamente mayor impresión en los nervios débiles, y hasta causan sensaciones patológicas. Sucede con los nervios una cosa característica, que expresa ya la frase de «debilidad irritable». La debilidad es siempre el estado fundamental de la nerviosidad, aunque, al principio sobre todo, puede ir unida a una gran excitabilidad. Lo primero y más capital que revela esta debilidad es que desaparece la resistencia que todo hombre sano ofrece contra las impresiones exteriores, y mediante la cual puede preservarse de perturbaciones, ora desagradables, ora indiferentes. Una impresión sensible, que en otros casos resbalaría en la superficie, se apodera de nosotros sin hallar resistencia, nos sorprende indefensos, nos penetra y conmueve, y así venimos a parar en una completa dependencia respecto del mundo exterior; perdemos la consistencia y firmeza del carácter, y, según place a las circunstancias que nos rodean, prorrumpimos en

ruidosa alegría o nos sumimos en mortal tristeza, sin saber siquiera fijamente por qué. Esta disposición de ánimo, este humorismo envuelve graves riesgos. Aparte el poco agrado que los demás hallan en el trato con una persona caprichosa y con la cual para nada puede contarse, existe en esta carencia de dominio propio y de fuerza interna el germen de una completa ruina del carácter, y, por tanto, de una verdadera perturbación mental.

No es éste lugar de examinar el crecimiento de estas perturbaciones y su conexión con la nerviosidad, también en aumento; pero tan indudable es la extensión de esas dolencias y de los padecimientos nerviosos en general, como la causa común a unas y otras. Cabe también atribuir a esta misma causa el aumento de ciertos delitos, en especial de los suicidios, y más en especial aún, de los cometidos por jóvenes, y hasta por niños, cosa jamás oída antes de ahora. Que un alumno del gimnasio se dé la muerte por no haber cumplido bien sus deberes escolares, o por otra cosa análoga, es fenómeno que da que pensar, y permite concluir que entre la juventud no están las cosas enteramente bien. Luego lo veremos.

La irritabilidad antes mencionada engendra lentamente la debilidad y el embotamiento del sistema nervioso, que produce sensación desagradable y necesita excitantes enérgicos, el más inmediato de los cuales, y que mayor eficacia alcanza cada vez,

es el alcohol. No aprovecharemos esta coyuntura para llevar la cuestión desde el terreno de la moral al de la patología; antes al contrario, ni por un momento dejamos de comprender que tal procedimiento es inadmisibile para la gran mayoría de los bebedores. Se ha hecho, sin embargo, esta tentativa. Contra la creencia usual de que la pasión de la bebida ha tomado alarmante incremento en los Estados Unidos, nos sorprenden los escritores de aquella nación asegurando que el americano es por naturaleza un hombre moderado, y en absoluto desafecto a todo género de bebidas espirituosas. No va de acuerdo con esta afirmación la cantidad de alcohol consumido en aquel país y el número de sus ebrios; pero se conoce que los americanos que se embriagan lo hacen por debilidad nerviosa y no por vicio. En esto aventajan a los alemanes e irlandeses, que se entregan a la bebida por inclinación a ella, mientras que el formal americano sólo con repugnancia sufre el yugo de su enfermedad. Así, según esos escritores, lo que en unos es objeto de lástima y de tratamiento médico, aparece en los otros como causa de desprecio y de castigo. Tiene mucho de seductor, sobre todo desde el punto de vista del tratamiento, el empeño de estimar como enfermos a los que tienen el hábito de la embriaguez; pero es inadmisibile. Verdad es que, en algunos casos, éste es verdadero motivo (aunque en la generalidad, hay que negarlo); y que aquella necesidad patológica,

antes mencionada, de fuertes excitantes, hace que se alisten en el gremio de los bebedores muchos que se mantendrían alejados de él.

Hay otros medios que llenan el mismo objeto que el alcohol. Al lado de las inyecciones de morfina, ya tiempo ha desacreditadas, viene a colocarse hoy la cocaína; el daño general que al sistema nervioso producen tales medios no es insignificante. En otras esferas hallamos recursos análogos; cuanto más bruscamente sacuden los nervios la literatura y las demás artes, cuanto más horribles son sus asuntos, más agria la música, con tanta más delicia nos sentimos excitados. Sería tan fastidioso y tan ridículo coger una novela de Walter Scott, tan casera, tan pedestre, tan sana!, y cuando termina en casamiento, ¿dónde caben ya nuevos aspectos e incidentes? ¡De cuán diversa manera conciben la vida nuestros novelistas modernos! Un pistoletazo es solución muy distinta del matrimonio usual. Desde que Flaubert introdujo el histerismo en la literatura, y poco menos que lo aclimató en la vida de los salones, en su célebre *Madame Bovary*, ha ido cada vez desapareciendo de la novela moderna toda figura sana de cuerpo y de espíritu, apareciendo en su lugar enfermos mentales y desarrapados. Las *Mémoires d'un interne*, de Jules Claretie, se desarrollan en la clínica de enfermedades nerviosas de Charcot; y no hagamos mención de otras que tienen su escenario en muy distintos sitios. De suyo

se comprende que, en esta elevada competencia, no se quedará atrás el cadalso. Desde los pudibundos comienzos de la *Dama de las Camelias*, hemos progresado hasta las maravillosas producciones de Ibsen; y las tiernas melodías de Haydn han tenido que ceder el puesto a la «música del porvenir», que embriaga la sensibilidad. Exigimos este alimento y nos dan lo que merecemos. Pero el alimento es de suyo malsano, producto viciado de un espíritu enfermo de sobrexcitación, aunque sea acaso un genio.

Consideremos ahora las causas de la nerviosidad en general.

Dondequiera que una causa de acción general, esto es, que obra en común sobre todos los hombres, produce en un individuo efectos particulares, hay que admitir un *quid* especial que los explique. De antiguo se comprendía que debe esto consistir en una disposición individual; pero no se sabía bien el porqué; hasta que aquí, como en tantos otros problemas de la ciencia natural, han venido a dar luz las investigaciones de Darwin, merced a las cuales, al hablar hoy de «condición personal», enlazamos ya con esta palabra un concepto determinado.

En efecto, de nuestros padres heredamos, no sólo las riquezas que ellos adquirieron o recibieron a su vez por herencia, sino también cuantos bienes espirituales acumularon ellos y sus mayores, así

como sus cualidades corporales. Al decir Göthe: «de mi padre recibí la estatura y la seria dirección de mi vida; de mi madre, el carácter jovial y el gusto por la poesía», indica su doble herencia física y moral. Por desgracia, en esta clase de herencia no cabe el beneficio de inventario; tenemos que recibirla tal cual es; y como no sólo se transmiten a los hijos las buenas, sino las malas cualidades de los padres, se expían en aquéllos los pecados de éstos.

Así se observa sobre todo en las enfermedades mentales y nerviosas. Una misma enfermedad pasa a veces en idéntica forma de padres a hijos; familias enteras han fenecido por medio del suicidio; y a todo alienista de regular clientela ocurre tener que tratar en el hijo o en la hija síntomas de la dolencia mental o nerviosa que ya había tratado antes en el padre o la madre. La enfermedad de éstos ejerce un nocivo influjo en los descendientes, no sólo al causar en ellos de modo directo una dolencia propiamente dicha, sino también una debilidad nerviosa ingénita y con ella una disminución de la resistencia con que el hombre normal cuenta para hacer frente a los desgastes de la vida.

El hombre sano soporta una gran porción de daños sin enfermar, mientras que sucede muy otra cosa cuando recaen sobre una persona enfermiza de nacimiento. Lo que aquél vence impunemente conduce a éste a segura ruina; aquí es donde debemos buscar la acción de la herencia, que juega tan

importante papel. Cuando el huracán se desencadena, parece que va buscando en el bosque, arbitrariamente, el árbol que arranca; pero observando bien, se ve que estaba mal enterrado y que su radicación era defectuosa; el capricho aparente no es más que un hecho ajustado a ley. Una misma causa, la tempestad, aniquila a los que son incapaces de resistencia y deja a los demás impunes. Pues lo mismo sucede con las borrascas de la vida: el hombre sano puede hacerles frente, sin detrimento; los más débiles perecen en la lucha.

Hay todavía que examinar otro punto.

Esta forma de herencia no se halla limitada por fideicomiso alguno, sino que se trasmite a círculos cada vez más amplios, siendo mayor en cada nueva generación el número de aquellos sobre quienes pesa. Es además inevitable que, de la fuerza de resistencia de los padres, las luchas de la vida destruyan tal cual parte, no llegando a los hijos nunca el total de aquélla. Ahora, si éstos continúan a su vez consumiendo el capital heredado, sin pensar en producir de nuevo, acabará por agotarse, y cada generación recogerá menor parte, hasta que venga la bancarrota, como en la vida financiera acontece. Y entonces aparecen los candidatos a la debilidad nerviosa y la perturbación mental, víctimas aparentes de la moderna cultura y del *surmenage*.

Nada hay, en la vida de los padres, más perjudicial para el bienestar de los hijos que el abuso de

los excitantes, y en primer término, de las bebidas espirituosas. Los descendientes de bebedores nacen con extraordinaria frecuencia inclinados a la embriaguez, con lo cual traen ya al mundo el germen de todos los padecimientos nerviosos posibles. Y así encontramos, como acontece, por desgracia, demasiado a menudo en las cuestiones sociales, el círculo vicioso que parece casi imposible romper. La nerviosidad de los padres los lleva a la pasión de la bebida, y ésta, a la nerviosidad de los hijos.

II

Toca a la educación—dice el Dr. Pelman—el deber de reparar lo malo que hay que atribuir al nacimiento. Llegamos con esto al punto más difícil y el más discutido de este trabajo: a la *educación*.

A pesar de todo cuanto se ha dicho, escrito y controvertido sobre este problema, no puede afirmarse que haya cambiado, ni menos mejorado, su modo de ser. La bibliografía sobre esta cuestión ha llegado a proporciones poco menos que inconmensurables, siendo labor tan ingrata como casi imposible la de enterarse de ella. Desde luego, la parte, relativamente pequeña, que ha tenido que recorrer el autor para el fin de su monografía dice que le ha llenado de una especie de desanimación. Por un lado, todo cuanto se pudiera decir, de propio pensamiento, se halla expresado ya de manera análo-

ga, y mejor quizá, siendo superfluo repetirlo. Además, tampoco cabe sustraerse a la impresión de que la mayor parte de los escritos que aparecen en la literatura cada día, desaparecen con el día también. Quizá se acuerda uno de haber leído en alguna parte una cosa por el estilo de la que él piensa; pero ha olvidado dónde y cuándo. ¿Quién es capaz de volver a coger un diario atrasado, una revista del año anterior, etc., etc.? Si los ha guardado hasta el momento, las tareas del día, que se echan de nuevo encima, no dejan tiempo para leerlos. Respecto de la gran mayoría de estos escritos diarios, no implica esto pérdida alguna; pero, respecto de otros, es una lástima: unos y otros constituyen nueva señal de los tiempos y de su nerviosidad. ¿Dónde ha quedado ya la época en que se enseñoreaba del mercado una publicación ilustrada que satisfacía por completo el interés del público culto, que, sólo queriendo salirse de lo ordinario, echaba mano de un libro? Hoy solicitan, hasta el gusto más corrompido, innumerables boletines, hojas sueltas, revistas semanales y mensuales de todas clases y para todas las edades (6.661 periódicos en idioma alemán, según las últimas estadísticas postales). Es tan inconcuso que tal acumulación de diarios y revistas tiene que perjudicar a la posibilidad de leer obras sistemáticas, como su correspondencia con las necesidades de la multitud. De aquí que, no obstante todo lo que se ha escrito sobre la educación, conviene volver a

ocuparse en ella, tanto más cuanto que parece, merced a un reciente trabajo de Preyer, haberse dado nuevo impulso a la cuestión escolar. En asuntos como éstos, donde se quiere derribar y sustituir lo existente, es muy oportuno un nuevo avance de tiempo en tiempo; por otra parte, hay el peligro de que la cuestión desaparezca sin dejar rastro, y parece disculpable el que en la lucha de opiniones e intereses contrarios no siempre se emplee el tono reposado de un debate científico. Así que no parece excusado al autor, antes de entrar en este terreno, explicar los principios que le guían.

Por razones de higiene, el médico no puede hallarse de acuerdo con la educación moderna. Está en su derecho, como lo está al alegar la prueba de hasta dónde daña a la salud esa educación, y por qué es incompatible con las exigencias higiénicas. Esto no basta para preservar a la juventud de tan grave perjuicio, sino que se debe también aspirar a procurarle en lo posible mayor fuerza y salud. Si el médico avanza más y propone mejoras, se hace reo de invasión en el terreno de la pedagogía, dando ocasión favorable a personas de suyo susceptibles para echarle en cara con inquina su falta de conocimiento y sobra de presunción. A igual riesgo nos exponemos al afirmar cosas que o carecen de prueba o la tienen insuficiente. El mismo Preyer no está exento de censura, y sus adversarios le contestan cumplidamente, habiéndose impugnado con calor,

sobre todo, su afirmación de que el tanto por ciento de los inútiles para el servicio militar es mayor en los escolares, que sirven sólo un año, que en los demás, obligados a servir tres (1). Preyer atribuye directamente esta mayor incapacidad para el servicio militar a la asistencia más larga a la escuela, siendo en ella (dice) donde se adquiere mayor grado de miopía y el imperfecto desarrollo del pecho. Los jóvenes obligados a servir tres años no tienen tiempo de hacerse tan miopes y tan débiles de musculatura, tan estrechos de pecho, en suma, tan delicados, porque sólo frecuentaron la escuela prima-

(1) Las afirmaciones de Preyer en *Naturforschung und Schule* («Las Ciencias naturales y la Escuela») fueron impugnadas por inexactas y absurdas en el *Centralblatt für gesamte Unterrichtsverwaltung* («Boletín central de la administración general de la enseñanza»). Preyer se defiende en una Memoria al ministro de Instrucción (*Gaceta de Colonia*, 23 octubre 1888), e insiste en sus afirmaciones, según las cuales, el número de los achacosos, por cada 1.000 de los que tienen derecho a servir un año en el ejército, y que han frecuentado las escuelas superiores, asciende, próximamente, a 250 más que en cada 1.000 de los soldados que sirven tres años y no han asistido a ellas:

Por cada 1.000 de los de

	Un año.	Tres años.	De más en los primeros.
Había:			
Miopes.....	154	1	133
Con debilidad muscular... ..	347	267	80
Inútiles permanentes	114	73	41
TOTAL DE LOS MÁS PERJUDICADOS...			254

ria en su primera infancia (1). Acaso Preyer fué demasiado lejos al hacer esta afirmación, pues apenas es posible aplicar a esta cuestión los datos que arroja la estadística, y carecemos por el momento de toda prueba, basada en indagaciones científicas, para demostrar de modo inconcuso sus asertos. Este, y otros defectos más fáciles de evitar, son luego utilizados por los contrarios para acusar a los médicos de parcialidad contra la escuela y sus aspiraciones (2). En vez de protegerla, como es su obligación, la dejan al descubierto de todo ataque—dicen—, autorizando, con el peso de su prestigio, toda censura contra ella, aun la más injustificada. Pero si la escuela infunde la disciplina y el sentimiento del deber, conforme a su misión, despertando la abnegación, la cordura y el amor al trabajo, y produciendo ciudadanos tales como se necesitan, entonces los médicos no hacen más que auxiliarla, lejos de causarle perjuicio, y todas sus exigencias, siendo justificadas, deben ser bien recibidas por los maestros. Durante el último decenio, se han visto obligado éstos, muy contra su voluntad, a admitir en su plan de estudios multitud de materias que verían desaparecer sin disgusto, con tal de que el público se conformase. Desde luego

(1) W. Preyer, *Sobre estadística escolar*.—*Allegem. Zeitung* («Gaceta universal»), 1887.—361.

(2) *Naturwissenschaft und Schule* («La Ciencia natural y la Escuela»), por G. Richter, *ibid.* 1888, 12 y siguientes.

—se dice—, ha habido errores por parte de algunos maestros; se ha exagerado el celo, pero sería injusto tomarlos como punto de partida para combatir sistemáticamente la escuela (1).

En esta lucha, sería tan superfluo como perjudicial echar más leña al fuego, por lo que el autor se propone mantenerse, en sus explicaciones, dentro de ciertos límites, sin dar motivo alguno para agriar la controversia. Con todo, no cabe seguir adelante sin hacer las tres afirmaciones de que el niño trabaja: 1.º, demasiado pronto; 2.º, con exceso, y 3.º, en malas condiciones.

En el primer respecto, la asistencia obligatoria a la escuela, según la legislación, empieza cuando ésta no es todavía, de modo alguno, un sitio conveniente para que el niño permanezca en él, resistiéndose por completo a la condición de su organismo la inmovilidad que allí se exige, el silencio y la atención sostenida. El niño necesita, ante todo, para su desarrollo, aire libre y movimiento; ni sus órganos ni su inteligencia se hallan en estado de poder realizar un trabajo seguido de algunas horas. Así, pues, la escuela y su coacción es precisamente lo contrario de lo que requiere el natural desenvolvimiento del niño, y el género de forma educadora que menos corresponde a las exigencias de la

(1) Philologus, *Die Mediciner un die Schule* («Los Médicos y la Escuela»).—*Die Gsgenwart* («El Presente»), 1879, núm. 11.

higiene en esta edad. Lo que en consecuencia procedía era retrasar la época en que debe asistir a la escuela. Si se hubiese de tratar ahora esta cuestión por un solo aspecto y sin atender a las reclamaciones y a la experiencia de los pedagogos, caeríamos desde el comienzo en el defecto poco antes censurado. Mas, una vez que ellos se han fijado ya con insistencia en la edad de siete años, como la más adecuada, al médico sólo toca mostrar si la experiencia que nos ofrecen, de un lado, el desarrollo del niño, y, de otro, la observación médica de los escolares, concuerdan o no con la de los pedagogos. Ya hace años, se dispuso una información de esta índole ante una Comisión en Alsacia-Lorena (1), siendo contestada afirmativamente esta pregunta: «¿Es conforme a los principios científicos y a las exigencias de la higiene el precepto de que en Alsacia-Lorena comience la edad escolar obligatoria a los siete años?» Tienen, además, cabida algunas reglas de precaución y ciertas excepciones, apelando a una disposición del proyecto de ley de enseñanza para Prusia, redactado durante el ministerio de Bethmann-Hollweg, según la cual, hasta cumplidos los siete años no empieza el deber de

(1) *Informe médico sobre la organización de las escuelas elementales de Alsacia-Lorena, redactado por encargo del Gobernador imperial por una Comisión pericial de médicos.* Estrasburgo, fines de 1884. Este trabajo, que comprende 106 páginas, debe considerarse en absoluto como modelo, y merece la mayor propaganda y el más atento estudio.

asistir a la escuela, para los niños cuyo domicilio diste de ellas más de un cuarto de milla.

Pasemos al 2.º punto: el niño trabaja demasiado.

En sentir del autor, la esencia de la educación —de la instrucción, debería decir— consiste en transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos que las anteriores adquirieron. A medida que éstos se hicieron más extensos, resultó también la educación más complicada, hasta que, por fin, la carga hubo de ser en extremo fatigosa, teniendo que abandonar cada vez más el perfeccionamiento corporal de otros siglos, bajo el peso de nuevas y nuevas enseñanzas, y acabando por ceder enteramente, en nuestros días, ante el elemento intelectual. Ahora bien, si todos cuantos se consagran a trabajos mentales declaran que no es posible prolongarlos más de ocho horas diarias sin agotarse, y si a los niños, cuyo cerebro aun no tiene siquiera completo desarrollo, se les exige todavía una tercera parte más, esto no puede hacerse de modo alguno sin consecuencias dañosas; los niños enflaquecen, se hacen distraídos, nerviosos, irritables y contraen enfermedades del estómago. Cierto que hay algo que atenúa estos perjuicios: durante las vacaciones se ve claramente que los alumnos se reponen; pero no es sino para recaer después en el anterior estado enfermizo. El ejercicio gímástico se ha introducido también, ante la evidencia del

mal; pero, ¿qué significan dos horas semanales de ejercicios físicos al lado de cuarenta o cincuenta de trabajo intelectual? No pueden pasar de una concesión para tranquilizar el grito de la conciencia; no es posible mirarlo como una compensación.

Concédase asimismo que muchos niños se libran de estos daños gracias a la lozanía de su naturaleza y a su mayor resistencia, y gracias también al don divino de la pereza (que a tantos salva en espíritu y cuerpo); pero aun éstos no llegan al fin sin contratiempo. Gastan en esta lucha infructuosa parte, al menos, de las fuerzas que debieran conservarse para las de la vida ulterior; su desarrollo también encuentra obstáculos, y, por último, desgraciadamente, son en gran número los niños que ya no vuelven a reponerse.

Acerca de las enfermedades cuyo origen debe atribuirse a la escuela, pronunció Finkelnburg una conferencia excelente en Nuremberg, el año 1877, en la Asamblea de la Sociedad alemana de Higiene pública (1), mereciendo sus datos positivos tanto

(1) *Influjo de los actuales principios de enseñanza en las escuelas, sobre la salud de la generación que está formándose.* Sociedad alemana de Higiene pública. Dictamen de la Comisión acerca de la quinta Asamblea en Nuremberg del 25 al 27 de septiembre de 1877. Brunswick, 1878.

La Sociedad admitió las cuatro tesis propuestas por los ponentes (Finkelnburg y Ostendorf, director, fallecido después, de la *Realschule* de Düsseldorf);

I. El sistema actual de enseñanza en las escuelas ejerce una acción perturbadora en el desarrollo general del cuerpo, princi-

mayor valor cuanto que siempre procede con mucha crítica, y es muy circunspecto en el empleo de la estadística.

Entre las enfermedades escolares, las más frecuentes e indiscutidas son: *a)* en los niños de más tierna edad, las desviaciones de la columna vertebral, y más tarde, las enfermedades de los órganos respiratorios; *b)* en los que se preparan para los exámenes, las perturbaciones del sistema nervioso; *c)* la anemia y la miopía dominan en toda la época escolar.

La torcedura de la columna vertebral es consecuencia de la mala posición que tienen los alumnos en una edad en que los huesos son incapaces de resistir, por su flexibilidad. Si esto no siempre constituye un peligro para la vida, siempre lleva consi-

palmente en el órgano de la visión, por distintos conceptos, y en particular, por los esfuerzos prematuros y acumulados del cerebro del niño, junto con la compresión proporcional de su actividad muscular.

II. Es, por tanto, necesario limitar las horas de escuela y el trabajo hecho en casa, disminuyendo la materia de la enseñanza, así como procurar un perfeccionamiento armónico, dentro del cual se reconozca a la individualidad su derecho.

III. El imperfecto conocimiento de los principios de la higiene expone a la generación que se forma a perjuicios de los cuales debiera protegérsele merced a una adecuada enseñanza de los maestros en las Normales y las Universidades, y luego de los alumnos, tanto de las escuelas primarias como de los establecimientos docentes superiores.

IV. Deben tener voz y voto entre todas las autoridades escolares, a más de los funcionarios administrativos y los individuos de las corporaciones a quienes corresponda la concesión de fondos, los pedagogos y los médicos.

go efectos muy desagradables y una deformidad tanto más importante cuanto que se presenta con mayor frecuencia en las niñas que en los niños. Suelen adquirirse entre los seis y los catorce años, y Rochard, en sus notables trabajos, a que en lo esencial nos adherimos, publicados en la *Revue des deux mondes* (15 de mayo de 1887 y 1.º de febrero de 1888), afirma que existe en el 30 por 100 de los escolares.

Constituyen asimismo un fenómeno tan general como peligroso los dolores de cabeza, que a causa de su frecuencia hasta se conocen con el nombre de «cefalalgias escolares», y que acusan un estado pletórico del cerebro merced a su excesivo esfuerzo. La actividad de todo órgano va unida a un aumento de circulación sanguínea, que a su vez produce un rápido crecimiento de dicho órgano. Ahora bien, conviene al bienestar corporal un equilibrio en el desarrollo, que se perturba siempre que se desenvuelve un órgano a expensas de otro. Si exigimos, pues, al cerebro una actividad excesiva, tiene que padecer el cuerpo; si afluye a aquél demasiada sangre, llega a éste muy poca; y continuando así por algún tiempo, nos amenaza realmente el peligro de venir en breve a parar en generaciones de cabeza muy grande y piernas muy endebles, de mucho saber y pocos músculos.

Pero ni siquiera esto es verdad, porque, no sólo el cuerpo, sino el cerebro mismo, padece y naufraga-

ga con todas estas exigencias demasiado exclusivas. El órgano sobreexcitado se debilita y agota; piérdense el deseo y la capacidad de aprender; vuélvese el niño vacilante, receloso, tímido; desaparece la confianza en sí propio, y muchos que ofrecían las mejores esperanzas en la escuela no las realizan después. Sería tan interesante como instructivo poseer una estadística de los llamados «alumnos modelo», para investigar qué había sido de ellos en su vida ulterior y cuántos habían llegado a valer algo: es de temer que el resultado no sería a propósito para animarnos a seguir por este camino. Y esto, por la sencilla razón de que la educación moderna es idéntica para todos, a la manera militar, y es casi imposible que sea de otro modo. Ahora, al echar como en un molde igual a los buenos y a los malos alumnos, o al atarlos indistintamente, como dice Finkelnburg, en el lecho de Procusto de esa enseñanza uniforme, no es posible atender de modo alguno a la individualidad de cada cual, siendo el mejor estudiante el que más se acerca a esta medida militar sin quedar por bajo de ella, pero sin sobresalir tampoco: en lo cual tiene tanta razón Pelman, cuanto que los alumnos que exceden de ese nivel, merced a cierta personalidad e individualidad en su pensamiento, preferencias y gustos, jamás son los «sobresalientes» y aun corren peligro las más veces en todos los grados de la enseñanza usual. Pero esos alumnos modelos son los

que más por igual sufren la presión del examen, y si al cabo resultan todavía hombres útiles, no es, en verdad, por la educación que recibieron, sino a pesar de ella.

La miopía se ha hecho cosa tan frecuente, que apenas se para en ella la atención. Pero si consideramos que el miope es incapaz de servir para todo un orden de ocupaciones, si no en absoluto, al menos, en gran parte, y que además este defecto, como cualquiera otra imperfección corporal, se trasmite de generación en generación, nos abstendremos de apreciar en poco este peligro y comprenderemos la necesidad, para la salud, de escuchar en este punto algunos consejos. Son de suyo éstos bastante sencillos: por ejemplo, la disminución del número de horas de estudio y el aumento de las consagradas a ejercicios corporales. La regla áurea de Kant señala ocho horas de trabajo al día, ocho de recreo y ocho de sueño; pero estas últimas son muy pocas para los jóvenes, que necesitan siquiera nueve, y el tiempo total dedicado a la escuela—comprendidas las clases y los trabajos en casa— puede extenderse de cinco a nueve horas (para los adultos), según la edad, pero jamás, ni por concepto alguno, pasar de este límite. Ya Herbart estableció la regla de que toda enseñanza, aun la mejor, queda frustrada siempre que no pueda mantenerse con ella al par y como contrapeso el vigor físico de los niños. Tiene en este punto especial importancia el trabajo do-

méstico. Pues si es indiscutible que existe una carga excesiva para la juventud, es, en cambio, dudoso que este *homenaje* tenga lugar principalmente dentro de la escuela. Antes bien, casi daríamos la razón en esto a L. von Estein (1) que lo niega, porque el maestro—si sabe su oficio—abandona, desde luego, su plan de enseñanza cuando se entera de que no hay capacidad para aprender. Donde empieza el exceso es fuera de la escuela, en la casa; donde por virtud de trabajos calculados sin criterio ni atención a las fuerzas del niño, éste sacrifica hasta el sueño, y no digamos el recreo. En estos «deberes» echa el maestro sobre el alumno la obligación de trabajar en cada ramo todo aquello que no pudo trabajar en la escuela por falta de tiempo. Ante semejante violencia, tiene que ceder bien pronto el caudal de animación y la lozanía de la juventud.

Consecuencia natural sería disminuir las materias de enseñanza. Hasta un pedagogo, un director de un gimnasio, Alexi, llega a expresarse en los siguientes términos en Dresde, en la 6.^a reunión de la Sociedad alemana de Higiene pública, continuando los debates del año anterior sobre la cuestión escolar: «Por más que todos los grandes pedagogos, desde Melanchthon, el *praeceptor Germa-*

(1) *Gymnasialfrage und Prüfungsfrage*. (La cuestión de los gimnasios (Institutos de segunda enseñanza) y la de los exámenes). *All. Zt.*, 1882, núm. 253.

niae, hasta hoy, claman contra la exageración enciclopédica, y en todos los manuales de pedagogía se ensalza el principio *non multa, sed multum*, en la práctica derrocha la escuela las fuerzas psíquicas, y arruina las generaciones espiritual y corporalmente. Debe volver a la conciencia de su verdadero fin, si ha de merecer alcanzar el alto rango que todos estamos dispuestos a concederle. La culpa corresponde menos a determinadas personalidades que a la situación general de la sociedad moderna. La elevación de la cultura no depende de estar instruídos en la mayor suma posible de conocimientos, ni forma siquiera la instrucción sino un elemento de aquélla. Una cantidad considerable de conocimientos, y hasta un alto grado de saber científico, no nos hace necesariamente morales, ni dichosos: esto pide otras cosas que la mera instrucción. La escuela debe, ante todo, atender a la educación moral del hombre, a ennoblecer el sentimiento, a dar firmeza a la voluntad, a ejercitar la fuerza activa, etc.»

Al indicar Pelman la necesidad de que se reduzcan las asignaturas de enseñanza, añade que las dificultades comienzan al abordar la cuestión de cuál es el lastre que ha de arrojarse. Sin duda, no es de los maestros la culpa. Muchos, ni siquiera han accedido de buena voluntad a las exigencias de los padres; y al añadirse cada día una nueva asignatura, cedían menos a sus deseos que a la fuerza de las

circunstancias, que tan violento cambio han sufrido respecto de los tiempos en que el latín constituía en absoluto la única enseñanza. Pero una vez ganada carta de ciudadanía por las ciencias naturales, los idiomas modernos y muchos otros estudios, cada cual se aferra a su bandera y nadie está dispuesto a hacer concesiones por su parte. Nadie niega la necesidad del sacrificio; pero sí que su especialidad sea la más adecuada al efecto. ¿Estará, sin embargo, bien puesta la cuestión en los términos en que la pone el Dr. Pelman?...

La división del trabajo—concluye—ha venido a ser en nuestra época una necesidad, a la que hemos de plegarnos todos, desistiendo cada cual por su parte de dominar todas las cosas, y los maestros, por tanto, del empeño de suministrar a la juventud la ciencia entera en el corto espacio de ocho o nueve años. El director Alexi, en su citado informe, dice que «la cultura consiste menos en una instrucción enciclopédica que en la disciplina formal de las facultades del espíritu; merced a ella, puede cada uno dominar por sí propio aquellas materias que no exijan un conocimiento técnico y especial muy detallado, o que conciernan a las relaciones públicas, tocante a las cuales cada ciudadano ha de formar opinión» (1).

(1) También se ha ocupado en la cuestión del *surmenage* la Academia de Medicina de París; y, tras largos debates (sesiones de 8 marzo y 9 de agosto del 87), llegó a las siguientes con-

Una observación hay que hacer al Dr. Pelman, a saber: que la cuestión del recargo de los programas no está, por lo común, bien puesta. La variedad enciclopédica del programa no implica exceso de trabajo, sino la cantidad, la extensión, los pormenores con que una pedagogía memorista y mecánica se obstina en atiborrar al espíritu del niño. Aunque se volviese al programa antiguo de las tres R, como dicen los ingleses, y la escuela se limitase a enseñar a leer, escribir y contar, dentro de cada uno de estos capítulos cabe desenvolver toda una enciclopedia, capaz de agotar al niño más resistente. Aquí es donde está la clave del problema: no en la variedad de los programas, que, al abrazar rudimentos sólidos, pero de escaso y discreto contenido, no sólo responden al carácter orgánico de la primera educación, sino que favorecen el descanso mental, con los cambios de objeto y modo de estu-

clusiones, en las cuales se prescindió intencionadamente de toda cuestión de pura pedagogía.—(Véase el número 256 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.) 1. Los liceos y colegios de internos deben establecerse en el campo.—2. Ha de haber en ellos grandes patios de recreo.—3. Hay que mejorar la luz y ventilación de las salas.

La Academia se fija particularmente en estas exigencias: 1.ª Más tiempo de sueño.—2.ª Menos de estudio y mayor esparcimiento en los ejercicios libres.—3.ª Ocupación de todos los educandos en ejercicios corporales proporcionados a su edad.—En estos debates indicó Lagneau cuánto excedía el número de liceístas inútiles para el servicio militar del de los jóvenes en general, y Charcot confirmó que la neurastenia domina principalmente entre los alumnos de la Escuela central y de la Politécnica.

dio, y se oponen, por tanto, eficazmente a la fatiga. La cantidad abrumadora de los pormenores, que no permite tampoco la lenta digestión de los materiales para formar esa cultura elemental, pero firme; la presión antihigiénica de los antiguos métodos verbalistas: éstas son las verdaderas causas de la fatiga, en cuanto respecta a este punto especial del *programa* de la escuela. Aquí, como siempre, lo que se necesita no es una revisión de las *cosas*, sino de las *personas* llamadas a manejarlas.

III

Si es ocasionada a tan serios riesgos la educación de los muchachos, ¿qué se dirá de las jóvenes? Desde luego, en esta esfera es donde más particularmente se expía toda falta; harto mayor importancia tiene para el porvenir de nuestro pueblo que no sufra daño alguno la salud de las futuras madres. Y, sin embargo, se hace la educación de la mujer de una manera propia para destruir perdurablemente esa salud. Por mucho que haya cambiado el puesto de la mujer en la sociedad, su más adecuada esfera continúa siendo la familia, hoy como en tiempo de Molière. No implica esto limitación de ningún género. Si la mujer no debe buscar su dicha real fuera del círculo de la familia, necesita para poder llenar su misión bastante cultura intelectual unida al conocimiento práctico de la economía doméstica y de

la educación de los hijos; pero esto no quita que lo primero de todo sea una buena salud para darlos a luz y criarlos.

¿Cumple esta triple exigencia la educación actual de las jóvenes? No se considera hoy terminada ésta si la educanda no ha permanecido más o menos tiempo en un colegio; lo que antes constituía un privilegio de ciertas clases es ahora cosa corriente para toda familia ilustrada. Pero, según el Dr. Pelman, con nada es sustituible la educación materna, a menos que la hagan imposible en absoluto las circunstancias domésticas.

El vínculo entre la escuela y la familia es el más natural y al mismo tiempo el más favorable; la instrucción puede darse en común; la educación, por el contrario, tiene que ser individual. Es posible enseñar geografía e historia a 50 niños a la vez, pero los principios de la virtud y de la vida sólo se aprenden viviendo en la intimidad. Mas debe notarse que si la instrucción, concebida de esta suerte como apartada de la educación, puede darse en las condiciones que el Dr. Pelman dice, cuando se cumple en alianza con ésta, toma un carácter tan individual y tan íntimo como el que él atribuye a esa educación abstracta.

En la educación de las jóvenes—añade con razón—hay algunos puntos de vista distintos que en la de los muchachos. Sólo que cuando dice que no tiene aquélla el mismo valor para el porvenir de las

educandas que para los últimos, y que por esto no hay motivo para dañar su salud enseñándoles cosas que es probable no puedan jamás aplicar en su vida, expone un principio que es idéntico para uno y otro sexo; y no vemos que los errores que señala Klencke (1) fuesen menos importantes tratándose de muchachos. Dice Hartmann (2) que la razón evidente de esta acumulación de estudios se halla en el modo como se ha desarrollado en la segunda mitad del siglo la enseñanza superior de la mujer. Si fuese posible acabar de una plumada con ese desarrollo, y tuviesen las jóvenes alemanas que retroceder hasta el nivel de cultura de la escuela primaria, con que se contentaban sus abuelas, verían que no tienen más distinción y capacidad que aquéllas tenían para cumplir sus deberes naturales y sociales, la educación de sus hijos y los quehaceres domésticos. La causa de este fenómeno la señala bien el autor. Las clases elevadas no quieren ya, como antes, trabajar y servir en las tareas de la familia; porque toda cultura a medias es una fatalidad, antes que un bien; y nuestra educación actual de la mujer no es más que una cultura de esa clase y de

(1) En el *Webstuhl der Zeit* («La marcha de los tiempos»), Dresde, 1887. *Die Nerven Krankheiten im Lichte der modernen Kulturzustände* («Las enfermedades nerviosas a la luz de la civilización moderna»).

(2) *Moderne Problème* por E. von Hartmann, Leipzig, 1886. *Die Lebensfrage der Familie*.

la peor, y así es natural que produzca esas consecuencias.

En gran parte, esa educación está encaminada como si se pretendiese hacer de cada señorita una profesora. En Alemania y en Francia, aun las familias acomodadas han puesto de moda el que sus hijas sufran los exámenes de institutriz. Suélese alegar para ello que este título constituye para la educanda un medio de atender por sí misma a su subsistencia, en caso necesario; y por probable que sea esta eventualidad en las familias desahogadas, y por fácil que les fuere, ante el exceso actual de profesoras, hallar colocación, es, en cambio, muy cierta la seguridad de los perjuicios que causa este sistema a su salud. Carecemos de datos estadísticos referentes a Alemania; en cuanto a Francia, afirma Rochard que en 1.º de enero de 1888 había sin colocarse nada menos que 12.741 señoritas con el título de maestra. De ellas llegaron a París solamente 4.174, o sea la tercera parte; pero esta capital no tenía más que unas 60 plazas en todo el año 1887, de las cuales 25 estaban reservadas para las alumnas de la Escuela Normal. Quedaban, pues, 35 para las 4.174 mujeres. Rochard cree que la situación es todavía más desfavorable en provincias.

¿Debe agradecerse que se haya tratado de remediar esta enormidad de contingente haciendo más riguroso el examen? Es dudoso; lo que no lo es

es que, a medida que crecen las exigencias, se multiplican los esfuerzos de las alumnas, haciéndose tanto mayores las perjudiciales consecuencias que consigo traen, y que afectan con mayor gravedad a su sistema nervioso. Así, no sorprende el gran número de señoritas dedicadas al magisterio que, según informa, tocante a Suiza, Alph. de Candolle, ingresan en los manicomios.

En un dictamen presentado a la Cámara de los Lores, afirma el conde de Shaftesbury que, de 185 personas pertenecientes al profesorado y admitidas en 1882 en los manicomios de Inglaterra, 145 eran mujeres, y sólo 38 hombres. Aunque no parece ser tan grande la desproporción en Prusia, también allí existe. El 1.º de enero de 1879 había en todos los establecimientos de esta clase, en aquella nación, 317 individuos del magisterio, siendo 131 varones y 186 señoras, y durante aquel año fueron admitidos 100 (44 varones y 56 mujeres), lo que equivale a una proporción de 7 : 10. Según, además, nos enseña la experiencia, las formas morbosas que padecen aquellas pobres jóvenes son casi siempre graves, y muy escasas, relativamente, las probabilidades de curación.

A pesar de todo lo cual, ¿quién habrá de censurarlas porque buscan una posición con sus fuerzas propias, cuando, de otro lado, es tan exiguo el número de los derroteros abiertos a una señorita que quiere ganar su subsistencia! Por idénticas razones,

hay que conceder cierta estimación a la enseñanza de la música, aunque son más los inconvenientes que consigo lleva la manera como se cultiva este ramo de la educación que los de ningún otro. Es laudable que a una joven que muestra disposición para la música se ofrezca ocasión de cultivarla y de perfeccionarla; pero debe censurarse resueltamente que, en aras de una facultad, tengan que padecer otras de un modo lastimoso, para dar por resultado, en el caso más favorable, una habilidad capaz de tocar algún vals o una piececita «de moda». No sin razón se ha hablado de una verdadera epidemia del piano. ¿Y cuántas de aquellas que hubieron de sacrificar su tiempo y su salud al estudio de este instrumento llegan a alcanzar el fruto de su trabajo?

En cuanto al matrimonio y a la vida de familia, sus deberes y sus delicadas ocupaciones, ¿dónde se aprenden?, ¿cuáles de las jóvenes que piensan hallar su dicha en ese estado consagran a este problema una parte siquiera de su tiempo? Así que, contraído el vínculo conyugal, se hallan frente a él como ante un pavoroso enigma, y con todos sus exámenes y conocimientos, no se hallan en situación de manejar su casa, pues han aprendido a bordar, pero no a hacer ni componer la ropa. ¿De quién será la culpa, si luego no encuentra en el matrimonio sino desengaños y amarguras?

En el resto de este capítulo se abandona el doctor Pelman de un modo más parcial a cierta hostil-

dad contra la educación superior de la mujer. Pero, en realidad, olvida que las condiciones racionales de esta educación no pueden confundirse con el modo superficial y pedantesco, meramente instructivo y mecánico, sin medula moral ni educativa, recargado de pormenores y de horas de trabajo, y desdeñoso por el descanso, el recreo, el ejercicio corporal y demás exigencias de la higiene, que frecuentemente acompañan todavía a un movimiento demasiado reciente para ser perfecto. En general, entre las fases más indispensables para el bienestar intelectual, moral y material de las sociedades modernas, acaso no hay una que lo sea tanto como la educación de la mujer, víctima y causa al par de multitud de obstáculos que impiden toda reforma profunda. Pero, a su vez, esta educación debe cimentarse sobre principios sanos, de los cuales séanos lícitos señalar algunos, los que menos hostilidad ya encuentran:

1.º Esa educación debe desenvolverse sobre una base común a ambos sexos, que, en medio de sus diferencias, pertenecen por igual a la humanidad, no siendo esas diferencias de cantidad y grado, de superioridad e inferioridad (por más que actualmente así acontezca, merced a una educación viciosa), sino de cualidad, de dirección, de carácter.

2.º Hay que dar a esa educación, no sólo, como a todas, solidez, seriedad, valor moral e intenso, in-

flujo sobre la formación de la personalidad, sentido práctico e ideal a la vez—cosa bien distinta de abstracciones y fantasías novelescas y románticas—, sino una exacta adecuación a las exigencias de la higiene general, y, singularmente, de la propia de este sexo.

3.º Es indispensable (siempre sobre el fondo común antes dicho) desenvolver con especial esmero toda aquella esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propio e insustituible en la misma vida exterior.

4.º Por último, hay que cuidar de estudiar atentamente—cosa que hasta hoy puede decirse que no se ha hecho—el sistema de las profesiones sociales en relación con la índole y cualidades de la mujer, tanto para asegurar a la sociedad su cooperación en funciones, cuyo desempeño será más perfecto en sus manos que en las de los hombres que al presente las usurpan, como para que, al paso, puedan asegurarse medios naturales y apropiados de atender a su subsistencia, cosa que aun los mayores enemigos de la educación profesional del sexo femenino no pueden combatir, al menos respecto de la mujer soltera, viuda sin hijos, etc.

IV

Si en lo que precede ha tratado el autor de las faltas que la escuela actual comete contra la salud de los niños, toca ahora a la parte que en los males expuestos corresponde a la sociedad.

También hay, en efecto, mucha culpa fuera de la escuela. Por desgracia, no todas las madres son capaces de cumplir con acierto su elevada misión, y precisamente cuando ésta es más importante y difícil, es decir, cuando existe en sus hijos una predisposición hereditaria a enfermedades nerviosas, es cuando deja más que desear la educación doméstica. Los niños que traen ya esta herencia nociva exigen cuidado especialísimo y un equilibrio entre la benignidad y el rigor, que es raro hallar en las familias. Los recuerdos de la juventud penetran en la vida entera; nadie puede dominar sus primeras impresiones. El niño siente mucho las injusticias que se cometen con él, y cuando el aplauso y la censura dependen más del capricho de los padres que de su comportamiento, es inevitable un maléfico influjo en todo su organismo espiritual. Otros hábitos inconvenientes hay dentro de la familia. El profesor vienés Nothnagel, en el Congreso de Medicina Interna, celebrado en Wiesbaden en abril de 1888, señaló, con universal aplauso, como una plaga de nuestros días el acostumbrar al vino o a

la cerveza a niños de dos y tres años. La consecuencia directa de este uso precoz del alcohol es, por un lado, la excitabilidad; por otro, la poca resistencia del sistema nervioso.

Hasta la manera moderna de usar nuestras habitaciones es inconveniente para la salud. De nada sirve que el arquitecto haya hecho grandes ventanas en la casa con la sana intención de que en ella entre toda la cantidad de aire y luz posible, si las cerramos cuidadosamente con espesas cortinas, impidiendo con el mayor esmero el acceso de ambas cosas. Y, sin embargo, son la luz y el aire tan necesarios para el desarrollo del hombre como para el de las plantas, y si cabe, más especialmente para el niño. Pero mientras al muchacho se le da, en general, más libertad, dejándole correr al aire libre, se priva las más veces a las niñas, y desde muy temprano, de esta necesidad vital, y aun allí donde se les concede mayor libertad en este punto, cesa para ellas bien pronto la época en que pueden correr sin faltar a «las conveniencias sociales». Entonces nada se adelanta con una hora, a lo sumo dos, de paseo, y justamente en el período de la pubertad, en que sería más ventajoso para las jóvenes moverse todo lo más posible al aire libre, se las deja en casa entregadas a sus ensueños, o se las lleva a la sociedad, donde celebran sus primeros triunfos en el baile, a hora en que sería mejor que estuviesen durmiendo en sus camas. De paso debe

consignarse que los bailes, desde el punto de vista de la salud, merecen a los ojos del Dr. Pelman escasa aprobación, muy en particular en la forma de bailes de niños, cuyo influjo es directamente nocivo, corrompen el gusto y traen grave culpa para los padres, únicos responsables en este punto.

Por desgracia, aun hay más causas perniciosas para el desarrollo de la nerviosidad, sobre todo en la mujer. Si suele afirmarse que el destino de ésta es el matrimonio, para las que llegan a él «no es oro todo lo que reluce». Son tanto más crueles los engaños cuanto mayores eran las ilusiones que llevaban al vínculo. Se contrae éste por la mujer, muchas veces, a una edad y hasta en un estado de salud en que las leyes divinas y humanas deberían alejarla de él. La débil niña llegó a mujer anémica y delicada, que sólo a fuerza de medicación balnearia y de continuo uso del hierro puede a duras penas habilitarse para el matrimonio. El primer hijo agota sus exiguas fuerzas y acaba por dejarla convertida en mujer «nerviosa». Quien haya podido observar, en el trascurso de una larga práctica, cuántas miserias, cuántos dolores, qué fin tan cruel se encierra en esta sencilla palabra, no podrá menos de estremecerse al ver cómo se repiten cada día los mismos errores y la misma fatalidad. Krafft-Ebing (1) hace notar cuán pocas son las madres que

(1) El conocido profesor de Gratz ha publicado dos trabajos

cumplen sus primeros deberes maternos, y cómo de esta suerte menudea en los periódicos el permanente reclamo de todos los alimentos artificiales posibles, a la vez que apenas puede satisfacerse el constante pedido de nodrizas. Pero la mujer que no se casa tiene hoy todavía una situación difícil. Ya hemos visto la desproporción actual entre la demanda y la oferta, en cuanto a las profesiones de la enseñanza, maestras, institutrices, etc., y la exigua perspectiva de hallar por este camino modo de vivir del fruto de su trabajo; ante la lucha por el pan de cada día se dirige a desempeñar servicios hasta hoy reservados—con o sin razón— a los hombres, pagando a veces caras estas tentativas. Así, tendría extrema importancia hallar una solución a esta crisis, y merecería ciertamente la gratitud del género humano quien facilitase un porvenir a la mayoría de las mujeres solteras. Hasta ahora, poco se ha ganado en este sentido.

En opinión del Dr. Pelman, si las profesiones relacionadas con la educación y la enseñanza son tan propensas a producir enfermedades nerviosas en la mujer, este peligro es mucho mayor aún para aquellas que se ocupan en la teneduría de libros, en los escritorios de comercio, en los empleos de co-

de carácter popular sobre esta cuestión; uno más reducido acerca de *La nerviosidad* (Gratz, 1881), y otro algo más extenso sobre *Nervios sanos y enfermos* (Tubinga, 1885). Ambos abundan en excelentes consejos y advertencias.

reos y telégrafos y otros semejantes; verdad es que todo el movimiento actual en el sentido de una igualdad mayor entre ambos sexos y una más equitativa distribución de las profesiones sociales—incluso la Medicina misma—es para el Dr. Pelman sospechosa de conducir a la llamada «emancipación de la mujer», a transformar a ésta en el marimacho que fuma, bebe, etc., y a dar, al fin, después de las inevitables amarguras de una lucha en que han de ser vencidas, en los tenebrosos senderos de la conspiración y del nihilismo.

V

Puede razonablemente exigirse del médico, no sólo que descubra los males, sino que, hasta donde sea posible, indique su remedio. A este fin consagra el autor la última parte de su trabajo.

Ya expuso antes algunas de las condiciones bajo las cuales «el esclavo blanco de la civilización moderna» tiene probabilidad de conservar la salud de sus nervios, a pesar de las influencias nocivas de nuestra época, influencias que debe tener en cuenta, ante todo, cada persona en particular, para evitarlas en cuanto pueda. Tan sencilla y natural como aparece esta prevención, tan difícil es, sin embargo, de cumplir, pues rara vez puede el individuo sustraerse al mundo exterior y sus exigencias, y por más convencidos que nos hallemos de que es más sano vagar por montañas y bosques que frecuentar

la Bolsa y respirar el aire infecto del escritorio o del salón de sesiones, de nada nos sirve tal convicción mientras el deber y la necesidad común de la vida nos impongan un trabajo excesivo. Nota Hartmann que toda elevada cultura intelectual radica en un aumento de trabajo mental y goce psicológico; si así fuera, jamás alcanzará todo el ingenio del hombre a imaginar un medio de precaver el rápido decrecimiento de las minorías que en los pueblos representan esa cultura, y no quedaría otro camino que consolarse de esta especie de pérdida con el gradual crecimiento de las clases inferiores.

Pero esto mismo debe obligar más a las clases intelectualmente superiores a privarse de todo exceso en el trabajo y en el placer mental, y a compensar en la medida posible los inevitables perjuicios que para su salud tienen sus profesiones, haciendo una vida más higiénica que aquella que a las clases inferiores, por desgracia, les permiten sus recursos. Lo primero de todo es conservar el sueño nocturno, reparador de la fuerza nerviosa; después procurarse una alimentación, no sólo nutritiva, sino exenta de excitantes; moverse y andar todo lo más posible; respirar aire puro; consagrar al trabajo la primera parte del día y al recreo y descanso la segunda; vivir con regla y guardar moderación en todas las cosas (1).

(1) ^{*} Ed. von Hartmann, *loc. cit.*, pág. 54.

En muchos otros asuntos deberíamos conducirnos con mejores principios: por ejemplo, en la elección de mujer o de marido. Nada se adquiere más fácilmente que la nerviosidad. Ahora bien: si no queremos exponer inevitablemente a este peligro a nuestra descendencia, deberíamos retraernos de contraer matrimonio con persona perteneciente a una familia afectada de aquella debilidad; un paso como éste, tan grave por sus consecuencias, sólo debiera darse cuando se está en posesión de plena salud: considerar el matrimonio como un medio curativo para jóvenes anémicas y nerviosas, o para hombres libertinos y extraviados, es un crimen de lesa humanidad. Y, sin embargo, existe esa opinión, y ni siquiera nos atreveríamos a asegurar que de ella no participen algunos médicos, en quienes debería suponerse la inteligencia necesaria para oponerse con toda la fuerza de su prestigio a una solución que tiene que producir los más fatales resultados.

Acostumbramos también a lamentarnos de la educación de las jóvenes, de su propensión al lujo, de los enormes gastos que exigen al marido y de tantas otras cosas análogas, presentándolas como otros tantos motivos que disculpan el creciente retraimiento del matrimonio; pero en nuestra mano está el remedio, si lo deseamos seriamente. En efecto, si al elegir a nuestra compañera siguiésemos el ejemplo del vicario de Wakefield y prefiriésemos

a las mujeres educadas con modestia, ya cambiaría la situación por sí misma. Bien pronto comprenderían las madres que no es el camino que hoy llevan muchas de ellas el más a propósito para acercar sus hijas a los hombres, y volverían a la antigua sencillez y al antiguo régimen de economía doméstica.

Respecto de la escuela, el autor concluye por combatir— dice —«un error, que amenaza arraigarse como una cosa natural». Cuando se habla de la necesidad de modificar la organización de la escuela, se nos presenta de ordinario como modelo el sistema inglés y se nos recomienda su imitación. Pero, en su sentir, si es cierto que, en punto a la educación de la juventud, el cuidado del cuerpo tiene en Inglaterra muy otro valor que en Alemania, habiéndose dado allí mucha mayor importancia a la luz, al aire, a los ejercicios físicos y a los juegos, y conservado una proporción mucho más favorable con las tareas intelectuales, en cambio, por lo que se refiere a la enseñanza propiamente dicha, cree que, salvo insignificantes excepciones, es en Inglaterra más anticuada y deficiente que en su país.

Rehuye el Dr. Pelman descender al tratamiento médico de la nerviosidad, y menos a los particulares remedios de farmacia. Pero no debe omitirse esta advertencia: no olvidemos que se trata de estados crónicos de larga duración, resultado final de defectos de predisposición, de educación, y de toda una línea de conducta. Uno de los primeros requi-

sitos, pues, para un tratamiento de que pueda esperarse algún éxito es poner tiempo y paciencia por parte del enfermo y del médico, convenciéndose de que rara vez se remediará nada con recetas. En la mayoría de los casos, habrá que lograr una transformación más o menos radical en el método de vida, suspender por algún tiempo las ocupaciones, y a veces, quizá, abandonar la casa. De aquí esa enorme cantidad de balnearios y sitios de curación al aire libre que, más o menos justificados, brotan, como los hongos, de la tierra. Si debe preferirse el mar o la montaña, es cosa que ha de estudiarse aparte en cada caso; pero es regla general que el viaje debe ser, en realidad, un viaje de recreo y no de fatiga. Los establecimientos terapéuticos a la moderna, con bailes, *soirées*, teatros, conciertos, son tan perjudiciales para los neuróticos como las marchas y ascensiones exageradas, que podrán servir para otros enfermos; para éstos, lo necesario y lo único que motiva el que dejen las comodidades de su casa es una tranquilidad de cuerpo y espíritu que deben ofrecernos aquellos lugares. Aun así, cuando nos proporcionasen todo esto del modo más perfecto, no podemos esperar vernos curados de nuestros padecimientos en tres o cuatro semanas y asegurados enteramente para lo sucesivo, como, por desgracia, casi siempre se pide, contando con un verdadero milagro. Si éste no se realiza (como era de suponer), entonces tiene la culpa el tratamiento y

no el paciente, que comienza una pesquisa tras del *verdadero* método curativo y tras del *buen* médico, pesquisa que no tiene más resultado que convertir a esta clase de enfermos en víctimas de toda clase de charlatanes, cuyos sistemas tienen sus más ardientes y devotos partidarios en esta clase de enfermos. Parte de estos métodos terapéuticos, la homeopatía, por ejemplo, pueden alegar en su favor que son inofensivos; otros aprovechan la fe como un medio de curación; pero los hay, como el vegetarianismo, que al preconizar una alimentación sin albúmina ni grasas, sólo puede obrar perjudicialmente en los nerviosos.

Aparte las exigencias que la higiene hace al Estado en pro de la reforma escolar, hay además otras muchas de índole análoga, que resume Krafft-Ebing (1) en las reglas siguientes: combatir la pasión de la embriaguez; libertar de impuestos los artículos de primera necesidad; velar por la salubridad de las habitaciones, escuelas y fábricas; fijación de las horas de trabajo en estas últimas; regulación de las relaciones entre fabricantes y obreros en punto al salario.

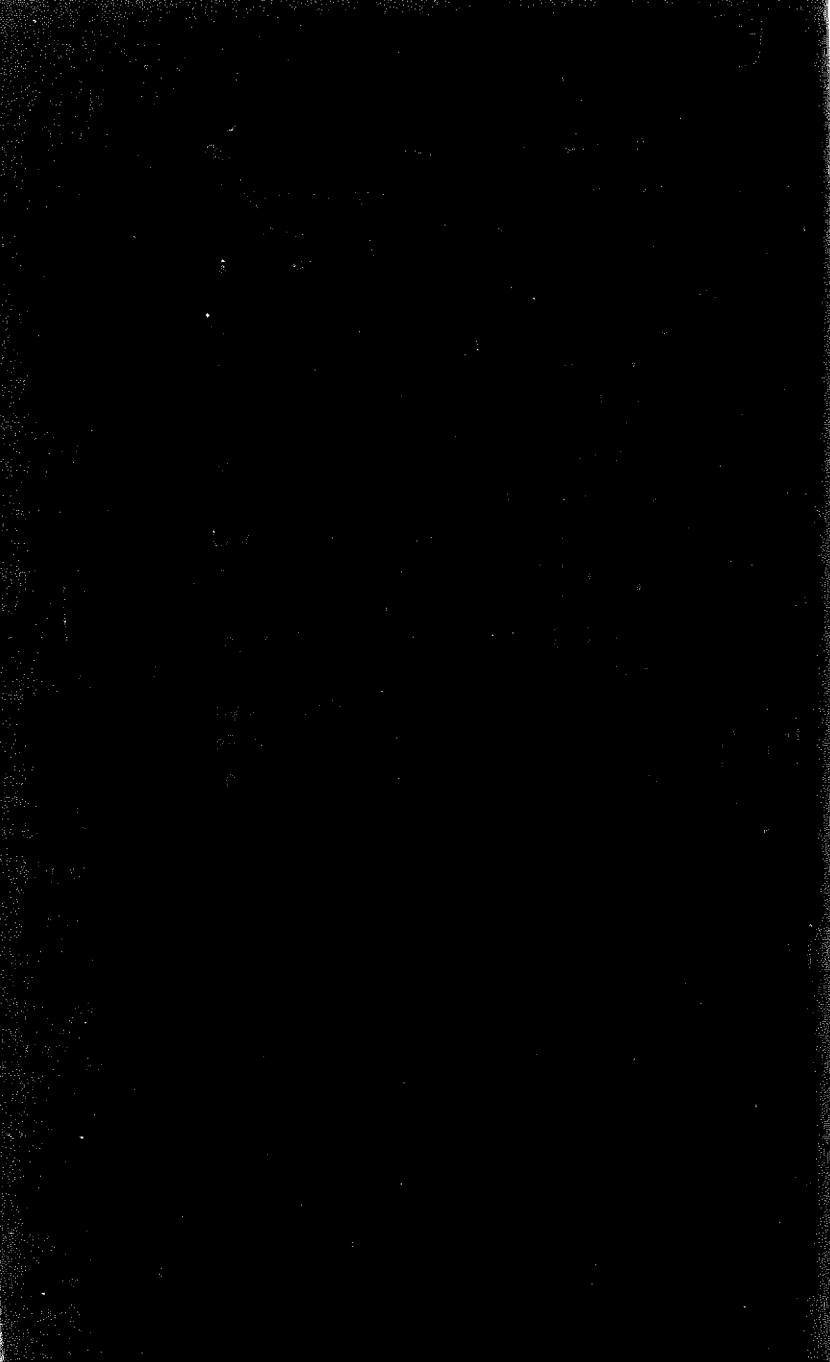
Por todo ello se ve cuán importantes y extensos son los problemas que aun están pendientes de solución. ¿La alcanzaremos? Contéstese cada cual según sus ideas de la vida; el autor, por su parte,

(1) *Sobre la nerviosidad.*

no pierde la esperanza de que la situación mejore. Nos hallamos en época de transición y padecemos y tenemos que vencer las dolencias anejas a ella. No se atreve a decidir si la nerviosidad es una herencia de la revolución francesa, ni si desde aquel movimiento se han desarrollado los sucesos con mayor rapidez de la que éramos capaces de seguir, según el estado de nuestro sistema nervioso en su materia y su fuerza. Lo que en su sentir ha tratado de demostrar es que hoy existe semejante desproporción; lo cual deja la esperanza de que con el trascurso del tiempo vaya desapareciendo, y recoja el legado de nuestra edad neurósica, en circunstancias más halagüeñas, una generación más vigorosa en este sentido.

Tales son las conclusiones del Dr. Pelman, cuyo trabajo, como es frecuente, presenta mayor interés en la descripción del mal que en la de su remedio.

1889.



LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS NERVIOSOS, SEGÚN KRAFFT-EBING

El célebre neurópata Dr. Krafft-Ebing, profesor de psiquiatría en la Universidad de Viena, acaba de publicar un importante trabajo sobre este tema, cuyas condiciones de más aplicación extratamos de la excelente Revista de Kotelmann.

El sitio para los niños nerviosos es, sobre todo, el aire libre, y en especial el campo o la costa. Se les debe evitar impresiones demasiado agudas a sus sentidos, con sol ardiente, muchas sacudidas y grandes viajes. Ya antes, desde muy temprano, se les ha debido ir endureciendo por medio de las abluciones frías. Su alimentación debe ser muy nutritiva, mixta, con gran abundancia de leche y absoluta prohibición de té, café y bebidas espirituosas. Al cuidar esmeradamente de su salud física, cuidese también de evitar que note siempre a su alrededor una preocupación angustiosa por ella.

Muchos de estos niños se duermen con dificultad, y se despiertan frecuentemente con terrores nocturnos; no deben dormir solos ni en una habitación completamente a oscuras, ni tomar jamás nar-

cóticos; rarisimas veces podrán necesitar algún preparado de bromo. El baño templado antes de acostarse y un dormitorio fresco y bien ventilado bastan a menudo para darles un sueño tranquilo.

Los años del desarrollo de la pubertad, tan peligrosos para estos niños, solicitan especial atención. Se requiere la intervención inmediata del médico, apenas se presentan ciertas perturbaciones fisiológicas, v. gr., clorosis, falta de apetito o de sueño, muy especialmente en las primeras crisis periódicas de las jóvenes, que necesitan extremado cuidado. En la mayoría de esta clase de niños, la sexualidad se despierta con anómala precocidad, y, a veces, con singular energía; de donde nace el peligro de que contraigan ciertos vicios que las más veces permanecen secretos. Evítese, ante todo, en estos casos cuanto pueda estimular la sensualidad: una alimentación sibarítica, los placeres sensitivos, la sedentariedad, la reclusión en las habitaciones, la vida de ciudad, la lectura de novelas, el baile, el trato prematuro con las personas mayores, cosas todas perjudiciales. Un modo de vivir moderado, mucho ejercicio corporal, la vida rural con sus juegos y diversiones, los baños asiduos y las abluciones frías favorecen, no sólo la salud, sino la castidad. Deber es de padres y maestros, singularmente en las ciudades, vigilar en este concepto las compañías que el joven tiene. En cuanto al oportuno reconocimiento y tratamiento

de las aberraciones sexuales, es ya cosa del médico.

Una educación rectamente dirigida ofrece poderoso auxilio contra las consecuencias de una constitución nerviosa. Los principales defectos que sufren en su educación los hijos de padres nerviosos son: una excesiva dureza y severidad, o, por el contrario, excesiva condescendencia, sentimentalismo, mimo y cierta excitación a una extrema dulzura. Si los padres son excitables, apasionados, desequilibrados, hipocondríacos, histéricos, es de desear que los niños no se eduquen en su casa, protegiéndoles de esta suerte del peligro de la transmisión, por la educación, de aquellas faltas de carácter y caprichos, o, por lo menos, y, desde luego, contra una educación defectuosa. A los niños nerviosos no les conviene, sin embargo, la clausura en colegios de internos, porque necesitan, por regla general, una dirección individual muy delicada y una especial solicitud durante los años de crisis antes indicados. Lo más recomendable en estas ocasiones es la educación en casa de un pedagogo, y por supuesto, en el campo; las grandes ciudades son una desgracia para esos jóvenes.

Nunca será demasiado temprano para prestar atención al desarrollo del ánimo y carácter. Procúrese fortalecer el del niño, resistase con seriedad y aun con rigor, desde el principio, a los ímpetus apasionados; no se deje arraigar en él una sensibilidad morbosa; acostúmbresele, desde luego, a obe-

decer y edúquesele para el dominio de sí propio y para una concepción serena de las condiciones de la vida. Evítese con severidad el precoz despertamiento de la fantasía por medio de cuentos e historias de espíritus y conságrese especial atención a sus lecturas.

Muchos niños nerviosos muestran un desarrollo anormal de la inteligencia, a menudo prematuro; hay que contenerlo a toda costa. Otras veces, pocas, muestran retraso; entonces, lo que hace falta es paciencia. Se debe huir de forzar la actividad del cerebro; enviar al niño a la escuela todo lo más tarde posible; no añadirle en casa lecciones suplementarias de música, lenguas, etc., y cuidar de que hagan mucho ejercicio gimnástico y mucho juego corporal al aire libre. A estos jóvenes no les convienen los estudios de los actuales Gimnasios (1), ni las carreras científicas, sino una profesión más sencilla, o técnica; pero se lucha a menudo con la vanidad de padres cariñosos. Si hiciesen a sus hijos labradores, ahorrarían a los más de ellos la neurosis que les atacará más tarde. De todos modos, que no se atormente a un niño de constitución nerviosa con estudios para los cuales no tiene gusto ni aptitud, y que, por tanto, sólo puede seguir con un esfuerzo peligroso para su salud corporal y espiritual. La discreta elección de profesión, esto es, la

(1) Institutos de 2.^a enseñanza.

que responde a las aptitudes y fuerzas individuales, es decisiva para el hombre nervioso y el coronamiento del penoso edificio de su educación. ¡Cuántos naufragan por haberla errado! Para los que nos ocupan, una profesión que excita demasiado, que trae consigo graves responsabilidades y obliga a una vida sedentaria y de tensión espiritual, es sumamente peligrosa.

1896.

101. When the water was first

collected, it was found to be of a
very pure quality, and was found to be

very pure, and was found to be
very pure, and was found to be

very pure, and was found to be

LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA, SEGÚN MR. G. G. MYERS

La revista norteamericana *The Pedagogical Seminary* (que dirige el profesor Stanley Hall, Presidente de la Universidad Clark, en Worcester) publica un importante artículo de Mr. Myers, Principal o Director de la Escuela secundaria (*High school*) de Trabajo manual, de Wáshington, comparando la educación moral en las escuelas públicas de Alemania, Francia, Inglaterra y Norte América, con el fin de auxiliar al presente movimiento que en esta última nación tiende, cada vez con mayor intensidad, a aumentar la eficacia moral de la escuela.

Para el autor, siendo cada sistema nacional de educación un producto del espíritu y cultura del pueblo, sólo en razón de su medio e influjos puede ser entendido. Aun de cada escuela particular puede decirse otro tanto. Y esta complejidad aumenta allí donde se deja mayor iniciativa al maestro, como en Inglaterra y los Estados Unidos, a diferencia de lo que pasa en Alemania y Francia. Así, su comparación se limita a ciertos puntos. ¿Qué es lo que

enseñan las escuelas de esos pueblos con un fin moral? ¿Cómo lo enseñan? ¿Qué relación tiene con la vida de sus alumnos? ¿Cuáles son, además, los elementos nacionales que influyen en la educación moral escolar, como otras tantas fuerzas éticas indirectas? La individualidad del maestro y la del alumno quedan — en general — fuera del presente estudio.

He aquí el resumen de este detenido trabajo (de 50 páginas).

Alemania posee el profesorado mejor del mundo, casi todo el cual da una enseñanza moral religioso-dogmática del tipo usual de hace tres siglos, y gobiernan sus escuelas con una exactitud y rigor casi militares. En Francia, cuyo magisterio sólo es inferior al alemán (y se divide casi por igual entre ambos sexos), la enseñanza moral está cuidadosamente reglamentada por el Estado y se da conforme a las instrucciones del Ministro. — La preparación de los maestros ingleses, en general, deja mucho que desear; tres cuartos de ellos son mujeres: su enseñanza religiosa es, en la mitad de las escuelas, confesional, y neutral en la otra mitad; gozan de considerable libertad en la dirección de sus escuelas, y apoyan, en gran parte, la educación moral en medios indirectos. — De los Estados Unidos puede decirse casi lo mismo que de Inglaterra, salvo que la enseñanza de la moral sólo es ocasional; la educación moral descansa, sobre todo, en los aludidos medios indirectos.

La personalidad del maestro aparece, a través de todo estudio, como la fuente capital de energía de la escuela, y es lo que da vida, así a la enseñanza confesional de la escuela alemana, como a la moral sin religión de la francesa, a la lectura neutral de la Biblia en la de Inglaterra y a la incidental moral y religiosa de las norteamericanas.—Igualmente, es el factor vital en la mayoría de los influjos indirectos morales de la escuela. No hay duda que la historia, la literatura, el estudio de la naturaleza, el trabajo manual, etc., tienen gran valor ético, en cuanto suministran rico material de cultura en este sentido: pero su eficacia depende del maestro. Se dice muchas veces que la opinión de los alumnos ejerce sobre el carácter de cada uno de ellos mucho más influjo que todo lo que el maestro pueda decirles. Cierto que la opinión del medio social tiene gran peso en la determinación de los ideales y la conducta del individuo, aunque, en la escuela, esa opinión es, o debe ser, en gran parte, la expresión de la personalidad del maestro, cristalizada en el alma de sus discípulos. La atmósfera de la escuela es de enorme importancia, como la de la casa, para la formación del carácter moral. El niño ha de respirarla tan natural e inconscientemente como la atmósfera física, y, en la escuela, aquélla está formada por los hábitos y la disciplina, penetrados de la personalidad del maestro. ¿Por qué? Porque, como ha dicho Mr. Coe, siguiendo el espíritu de

Pestalozzi, «el método esencial de la educación es la comunión de la vida».

Por esto es capital la formación, elección y conservación de los maestros. Es un crimen desentenderse de la conducta moral, antecedentes, carácter y reputación del aspirante que pretende una escuela, o conservarlo, cuando sabemos que su influjo moral es dañoso.

El punto de vista genético es fundamental para la eficacia de la educación moral. Si atendemos a las diferentes fases del desarrollo del niño, veremos que, así la enseñanza confesional de la escuela alemana como la moral laica de la francesa, han tenido en cuenta la vida del adulto, no las exigencias y condiciones de la del niño. Se procura — y en gran parte hasta en Inglaterra y los Estados Unidos — que las ideas queden retenidas en la inteligencia del alumno, sin enterarse de si son o no adecuadas a su estado de desarrollo moral. La disciplina de tipo militar, a su vez, parte del concepto teológico de la depravación total del niño y no del estudio científico de su naturaleza.

Ese punto de vista genético es, ante todo, importante en la educación moral, porque aspira a enlazar el trabajo entero del niño en la escuela a su vida y a su interés espontáneo en cada momento de su evolución. Y lo es también de un modo aún más directo, por el relieve que da a la trascendencia de la sugestión y la imitación en la educación de la in-

fancia y a sus variaciones correspondientes con las de la edad, sugestión constante, quíéralo o no el maestro. Intensifica asimismo la consideración de las diferencias individuales de los niños y le da base científica en su salud física, tan influyente a veces en su vida intelectual y ética, su temperamento, emotividad, iniciativa mental y moral, simpatías, tacto, etc., así como en la educación doméstica antes de la escuela y en todas las condiciones exteriores que rodean a ésta. También muestra que los criterios de la moralidad difieren en los niños de los del adulto, y nos informa acerca del desenvolvimiento ético: del sentido de la ley, de la verdad, de la autoridad, de la conciencia, del egoísmo y altruismo, de los ideales, etc. Ciertamente es que en todo esto se ha hecho todavía poco, comparativamente, pero lo bastante para comprender qué riqueza hay aquí de indicaciones relativas a la educación moral.

Lo que no basta, sin embargo, es que el maestro aproveche los resultados de otros, inspirados en el punto de vista genético. La más importante ventaja de éste es su acción en el maestro mismo, una vez penetrado de él. La escuela y su equipo, la marcha de la enseñanza, los niños y niñas: todo es lo mismo que antes. Su actitud es lo que cambia; al modo de la del astrónomo respecto del cielo, cuando pasa de la concepción geocéntrica a la heliocéntrica. Ya no es la capacidad para los exámenes, ni la disciplina, ni la atlética, sino el niño

mismo, lo que deviene el objeto central de la escuela, la cual «está hecha para él, y no al contrario», según el dicho vulgar.

También ahora comprendemos el inmenso cúmulo de fuerzas que sirven para esa educación.

El abogado de una cualquiera de ellas en particular, v. gr., de la instrucción moral directa, suele olvidar o disminuir el valor de las otras para la formación del carácter. Esto se advierte en el plan de estudios de Francia, donde parece que se espera de aquel medio la panacea de todos los defectos de la moralidad nacional. Las diferencias entre los niños y entre las fases de evolución de un mismo niño piden que se pongan en juego todos los recursos.

La organización de su escuela da al maestro despierto gran número y variedad de estos recursos. La instrucción moral, incluso las máximas, proverbios, exigencias, exhortaciones y preceptos, tienen su lugar en la escuela; quizá no puedan faltar en ninguna. Pero esto no quiere decir que esa instrucción haya de darse en ciertos días y horas, como una lección fija, y muchísimo menos mediante libros de texto: unas cuantas palabras serias aquí o allá, provocadas por algún incidente de la vida escolar, valen bastante más que un cúmulo de esas lecciones usuales y esos textos. La oportunidad, el tacto, la sinceridad, la austeridad moral del maestro, su simpatía, su atención y su experiencia y co-

nocimiento íntimo de la individualidad del niño a quien se dirige: eso es lo que da valor a su enseñanza. «La inculcación de reglas morales—dice el profesor Dewey—sirve tanto para la formación del carácter como la de las fórmulas astronómicas», y el profesor Roark cita el caso de un muchacho expulsado de la escuela por su mala conducta, y «con un 98 por 100 de puntos en ética.»

En los grados inferiores, las narraciones y las fábulas, y en los superiores, las lecturas, la literatura y la historia ofrecen constantes ocasiones para cultivar el juicio moral e inspirar nobles ideales. Las más veces, el maestro debe dejar que esa moral se abra camino por sí misma en la vida de sus discípulos, cuidando sólo de que su espíritu halle en esos materiales alimentos elevados para su nutrición.

El trabajo manual, el estudio de la Naturaleza y la jardinería son de la mayor importancia para la educación moral. Ponen al niño en contacto con cosas reales, como la vida misma; obligan a la acción; llenan gratamente el tiempo, que consumiría la perezosa ociosidad; acostumbran al niño a la paciencia, haciéndole aguardar el resultado de su trabajo, y fortalecen sus nervios y músculos, base física del carácter. La experiencia ha mostrado el inmenso valor de estos trabajos para la corrección de los niños delincuentes.

Los juegos corporales desarrollan el dominio de

sí mismo, la iniciativa, la cooperación, el respeto al derecho ajeno, la fidelidad al grupo, y dan grande ocasión al maestro para estudiar los caracteres y cualidades de sus discípulos. La educación física es de la mayor importancia moral. Ya Herbart decía que «las naturalezas enfermizas se sienten dependientes de los demás; las robustas se atreven a tener voluntad propia, y por esto, el cuidado de la salud es parte esencial de la formación del carácter». En la evolución, el desarrollo muscular lleva al intelectual y moral. Puffer y otros han mostrado, al estudiar los niños delincuentes, así como en los campamentos de niños y colonias de vacaciones, esa relación entre el desenvolvimiento físico y la moralidad, y el Dr. Talbot ha obtenido maravillosos resultados en los niños retrasados con sólo darles mucho sueño y mucho ejercicio al aire libre. Algún día se reconocerá la trascendencia de la educación física para la formación del carácter.

Aun las condiciones materiales del edificio en espacio, luz, calor, ventilación y demás elementos higiénicos contribuyen al orden y disciplina de la escuela.

Esta disciplina no debe aspirar a la mera conservación del orden y a evitar los rozamientos, sino a desarrollar la personalidad (*self hood*) por la cooperación. En la escuela, nada tienen que hacer lo que se llama «quebrar la voluntad» del niño, ni la disciplina militar, incapaz de formar caracteres.

Al niño, debe inspirársele desde el principio el sentimiento de la solidaridad y de su responsabilidad en el gobierno de su escuela. Esto, que se logra admirablemente en las «ciudades escolares», se puede conseguir sin tanta complicación en cualquiera escuela.

La verdadera emulación, la del alumno consigo mismo, estimulada por la comparación de su trabajo en diferentes períodos, meses, años de su vida escolar—para lo cual sirve el *cuaderno* de las escuelas francesas—, sustituye la competencia viciosa de unos con otros, provocada por exámenes y premios. El coronel Parker jamás se cansaba de condenar «ese cultivo sistemático del egoísmo por medio de la venalidad; puntos, recompensas materiales y premios». El orden en la marcha de la escuela, dice el Dr. Harris, inculca hábitos de puntualidad, regularidad, organización, y las asociaciones de los alumnos, clubs para juegos, discusiones, música, etc., y más aún cuando nacen espontáneamente, son factores de gran importancia. Nada hay insignificante en la vida moral de la escuela: el carácter de los dependientes, su actitud para con los alumnos, el modo de cumplir sus deberes, tienen en ella mucho más influjo del que a veces se piensa.

Es de vital interés que la distribución del trabajo sea tal, que, no sólo los alumnos brillantes, ni siquiera medianos, sino todos, formen conciencia de sus progresos, y con ella y la satisfacción con-

siguiente, el poder y la voluntad del esfuerzo, que sólo nace del hábito de vencer de obstáculos. Hay que insistir en que la gloria del trabajo manual y del estudio de la Naturaleza está en que consisten esencialmente en hacer, y despiertan del modo más fácil en cada cual esa conciencia y ese esfuerzo.

Ya se ha indicado la gran variedad de medios con que la escuela cuenta para la educación moral; pero el catálogo no es completo. Además, todas esas fuerzas tienen que obrar juntas y en armonía, para la formación de un mismo tipo de carácter: la virilidad democrática. Ya se ha visto que el defecto capital de la educación moral en la escuela francesa es que la organización y dirección de ésta reprime precisamente el tipo de carácter que la instrucción aspira a desenvolver. Análogamente, más de un maestro americano estimula la independencia moral por todos los medios, salvo el esencial: dar a sus discípulos ocasión de practicarla; o les pide honradez y sinceridad, excitando las cualidades contrarias a fuerza de vigilancia.

Venimos a la conclusión de que la escuela puede hacer mucho más para la educación moral de sus alumnos en su vida extra escolar. «Su fin—dice una educadora sueca, Elena Key—es su eficacia sobre la familia», y todo el libro de Henderson está penetrado de la idea de que la escuela del porvenir tendrá que hacer más con el niño fuera de ella que

dentro. Los sociólogos lamentan la decadencia de la vida de familia, debida a las nuevas condiciones industriales y económicas: en general, esa vida ocupa hoy en la del niño un lugar mucho menos prominente que hace una generación, y el medio social deviene, en cambio, más potente. La familia, bien o mal, ha delegado una parte mayor de su responsabilidad en la escuela, que de día en día tiene que ocuparse más y más en la salud, alimentación, ambiente y conducta de sus alumnos durante las muchas horas que pasan fuera de su acción.

Los medios para aumentar la eficacia de esta acción son principalmente dos. Uno, las reuniones de las madres, que vienen celebrándose en las escuelas de muchas de nuestras ciudades, y que, sobre todo, influyen en los círculos pobres y de forasteros, trayendo a la familia y la escuela a mutua simpatía, enseñando a las madres a cuidar mejor a sus hijos, física y moralmente, e implantando en el hogar algunos de sus ideales. El segundo, y el más importante medio de ese influjo de la escuela en la vida exterior de sus discípulos, es el puro momento de la acción escolar, la cual, durante sus cinco horas diarias, puede despertar energías, que necesariamente seguirán trabajando por sí en las horas de descanso y recreo y conexiando su obra con los intereses generales. Un niño me paró un día en la calle para preguntarme qué pájaro era uno que acababa de ver y no conocía; éste es un caso

de esa acción. Los juegos obran también análogamente, así como el interés por la lectura del niño en casa, facilitado por los progresos de las bibliotecas circulantes.

Pero la conclusión final y más importante es que la acción moral de la escuela depende de la preparación de los maestros para este fin. «La reforma escolar es siempre reforma del maestro.» En el día, esa acción no es científica, sino a la ventura e insistemática; obra del accidente, lo mismo puede ser buena que mala, y, sin embargo, todos convienen hoy en que el objetivo fundamental de la educación es el carácter.

En esa preparación del maestro, Alemania forma a los suyos especialmente para dar la instrucción religiosa; Francia, para enseñar la moral; Inglaterra, muchos—no la mayoría—van dispuestos para las lecturas de la Biblia, a más de la preparación general pedagógica que tienen casi todos los de las dos primeras naciones, y un número mayor cada día en Inglaterra y los Estados Unidos.

Pero nada de esto basta. La preparación profesional al uso no atiende a la acción moral directa ni indirecta, y la especial para la moral dice más bien lo que debe enseñarse que los métodos prácticos de hacerlo. Esta rama debe confiarse en la Escuela Normal a un especialista y devenir el corazón de toda la educación del maestro.

Ya se ha venido indicando el sentido en que ha

de dirigirse: atender mucho a la personalidad del maestro; perseguir el estudio del niño, singularmente el desarrollo en él de los intereses espontáneos y su naturaleza moral, como sus diferencias individuales; adoptar el punto de vista genético, que hace del niño el centro de la vida y el esfuerzo de la escuela; tomar en cuenta la base fisiológica del carácter; considerar el lugar de la escuela en la educación moral, con relación a la familia, la iglesia y el medio social exterior a aquélla; cultivar la gran variedad de recursos que dentro y fuera posee; desenvolver la armonía de todas sus fuerzas morales; estudiar cuidadosamente los métodos especiales de educación moral aplicados en ciertas escuelas, como la de cultura ética de Nueva York, la de Abbotsholme, el Reformatorio de Elmira y otras. La educación moral entrará entonces en el camino científico, que hasta ahora sólo siguen la educación intelectual y la física.

Así dispuestos, el maestro en su clase y el director en todas, ambos elegidos concienzudamente y por razón de su carácter personal, deben tener libertad absoluta para seguir su propio método, plan, organización y dirección moral en la escuela. Ni siquiera se les ha de exigir que mantengan un cierto tipo de disciplina, que den o no una determinada enseñanza de este género—o ninguna—. Sólo tienen que evitar el ofender las creencias religiosas de las familias.

1908.



LA POLÍTICA Y LA ESCUELA, SEGÚN KELSEN

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

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

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

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

I.—PRELIMINAR.

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

Tres explicaciones:

a) Del materialismo histórico. La clase dominante tiene todo lo que necesita y es reaccionaria; sólo quiere conservarse y defenderse contra el proletariado, que, en cambio, despierta y entra, a su vez, en acción.

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

c) Psicológica. Atomismo: el individuo, única realidad; lo colectivo, como irreal y difícil. Combate el universalismo, que sólo ve la unidad en el

todo (1), y en el individuo una parte subalterna. Mecanicismo causal. Falta de un sentido de valores, de autoridad (2) (imposible sin un concepto normativo) y de distinción de bien y mal.

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

Conexión con las teorías naturalistas: lucha por la existencia; supervivencia de los fuertes en animales y plantas. Enlace con la *Herrenmoral* (moral de los señores), de Nietzsche; y, en Política y Economía, con el ideal del liberalismo e individualismo, falta de sentido político, social, universalista, hijo del sentimiento de solidaridad y de la conciencia de

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

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

la autoridad, y dirigido a lo colectivo, como la unidad superior social. Correspondencia, pues, metodológica, entre las dos concepciones: *a)* política normativa y universalista, y *b)* naturalista, causal, antipolítica, individualista. Intrusión del naturalismo, v. gr., en el Derecho penal, que resuelve en Psiquiatría, como resuelve el Derecho político en Sociología, dando soluciones *explicativas* a los problemas puestos como *normativos*; y esto, cuando hoy ya llega el naturalismo a dudar de su explicación del organismo *biológico*.

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

II.—EDUCACIÓN POLÍTICA.

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

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

Toda educación lo es del carácter y éste es la

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

raíz del sentido del mundo y de la vida. De los dos citados tipos—individualista y universalista—nacen otros dos tipos de educación general y política. Límites del concepto «educación política», según que se contenta o no con suministrar el mero saber, los conocimientos. Pero hoy se pide más: una formación del sentimiento y la voluntad que nos den interés por el Estado y goce hasta sacrificarnos por él (1); esto es, por *aquel* Estado real y concreto al cual pertenecemos. El sentimiento, no el intelecto, es el lazo entre los hombres y lo que ha de fortalecer la educación, junto con la voluntad de cooperar activamente a los fines del todo social. Este *patriotismo* lo debe despertar y propagar la escuela; pero entendido de un modo más amplio que el actual.

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

Ante todo, la educación política es educación para la virtud política. Y la virtud, ¿se enseña? Só-

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

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

Cuestión sobre la unidad *sociológica* del Estado, a distinción de la meramente *jurídica*, que dice sólo: «personalidad política, unida bajo un concepto de Derecho, como corporación territorial (2), investida originariamente de poder (*Herrscher-macht*)» (3). Si en la consideración sociológica y realista (*Wirklichkeitbetrachtung*) no hallamos esa unidad (ya que la unidad jurídica aparece como una ficción), sino un conjunto de intereses diversos

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

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

(3) Véase sobre este concepto del Estado sus *Problemas*, página 162.

—económicos, religiosos, nacionales, etc.—, sin más vínculo que ese exterior, del orden jurídico, quizá impuesto por una clase, no podemos amarlo; y la teoría de la lucha de clases parece justa, contra la desigualdad de semejante Estado. Al menos, hoy, millones de hombres se tienen por víctimas de éste, y son los que más enérgico interés político sienten, sin embargo. La escuela, ¿puede rellenar estos abismos sólo con la mera idea teórica del Estado? Pues más fuertes aún son las hostilidades en el seno de una nación.

III. — LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y LA ESCUELA.

La escuela, órgano del Estado (1), se encuentra, sin embargo, bajo la acción de los partidos, tan luego como quiere obrar sobre la voluntad (2) y los

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

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

actos: pues éstos tienen que decidirse por unas u otras soluciones; y las más conciliadoras son, no obstante, soluciones de partido. No tiene el deber de declarar inviolable todo lo existente; pero sí las bases fundamentales de su Estado, so pena de verse acusada de antipatriotismo y revolucionarismo (1); ¿y es pedagógico ligar la autoridad de la escuela con valores caducos y discutibles, poniéndola al servicio de un partido? Así pensarían las minorías, aunque nos empeñemos en que la política dominan-

(1) No toca a la escuela defender ni atacar, en ningún orden, ideas, instituciones, creencias, que son objeto a la sazón (y mientras lo sean), no de divergencias, a que pocas cosas están sustraídas, sino de luchas pasionales, que hoy día, en el grado actual de barbarie en que todavía vivimos, siembran entre los hombres sentimientos inhumanos, brutales, feroces, y desgarran hasta las raíces la común unidad de que todos somos ramas y partes, sepámoslo y querámoslo o no, y aun abominando de ello. La misión de la escuela es, sin duda, formar el alma nacional, desde sus unidades elementales, así en el conocimiento como en el sentimiento y las tendencias de cada tiempo: se entiende, las profundas, que se desenvuelven serenas allí donde no alcanzan las violencias de la superficie, por terribles que sean. Pero, a la vez, ha de cuidar de favorecer el desarrollo de los gérmenes, al principio apenas perceptibles, del porvenir inmediato, de las nuevas corrientes ideales que en ese fondo pueda sorprender una contemplación tranquila y de amplio radio, sustraída al estrépito de toda revolución. No ha mucho, Vandervelde, en la discusión de la ley escolar en la Cámara popular belga, al par que se declaraba románticamente contra toda «enseñanza neutral», frase—decía—«que casi le quemaba los labios» (porque él quería lucha, y «ni concebir podía siquiera una Universidad neutral»), exceptuaba de su reprobación, precisamente, la escuela primaria, «que debe ser asilo de paz, y evitar la guerra de clases, de creencias, de nacionalidades». (*Anales parlamentarios*, sesión de 4 de noviembre último.)

te (v. gr., la republicana en Francia), no es *una* política de partido, sino *la* política a secas.

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

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

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

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

(3) Recientemente (bien tarde) se ha agitado entre nosotros este problema de la libertad de conciencia del maestro en punto a religión (como se ha suscitado, v. gr., en Francia, precisamente, en punto a las opiniones políticas), y entrado de esta suerte,

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

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

en el proceso de su resolución, exigida por el texto de la Constitución vigente, que no exige la cualidad de católico para ser maestro de escuela oficial. El Real decreto de abril de 1913 ha resuelto el problema de la libertad religiosa en la escuela, exceptuando de recibir en ésta la enseñanza de la religión del Estado a los alumnos cuyos padres lo deseen; pero ha aplazado la solución de dicho problema con respecto al maestro.

(1) No parece exacto que se haya abandonado esta concepción, v. gr., en Inglaterra y los Estados Unidos, ni es fácil se abandone. Precisamente, el sentido dominante en esos y otros países es el de que la escuela pública debe dar una educación religiosa, pero no *confesional*, y ni aun ampliamente cristiana, pues que ha de ser común a cristianos y judíos, por ejemplo. Acaso influye en Kelsen el estado del problema religioso de la escuela en su país (Austria), donde quieren algunos interpretar las leyes interconfesionales (1869 a 83), en el sentido de que se exista siempre en toda escuela, incluso las privadas, una enseñanza confesional, positiva, una u otra, sea la que fuere. Contra esta pretensión lucha el movimiento llamado de la «escuela libre» (*Freie schule*).

(2) Kerschensteiner, bajo cuyo influjo se han organizado (1907) las escuelas de Munich, ha publicado principalmente: *Concepto de la educación ciudadana (staatsbürgerliche)*; *La educación ciudadana de la juventud alemana*; *Concepto del carácter y su educación*; *Concepto de la escuela de trabajo (Arbeitsschule)* (por oposición a la escuela libresca) (*Buchschule*); *Observaciones sobre la teoría del plan de estudios (Lehrplan)*; *La evolución de la aptitud para el dibujo, etc.* Bajo el título de *Cuestiones fundamentales de la organización escolares* (3.ª edición, 1912), ha reunido algunos trabajos menores para dar bien a conocer su punto de

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

vista y la posibilidad de realizarlo, exponiendo lo que ha hecho al efecto en las escuelas de Munich.—Sus dos bases capitales son: 1) La misión de toda escuela para el pueblo consiste en formar ciudadanos (*Staatsbürger*) inteligentes, de voluntad enérgica y útiles para su comunidad; 2), y esto mediante el trabajo práctico que en un orden concreto responda a las aptitudes del individuo y transforme toda escuela en una comunidad de trabajo. Aquí entra una serie de principios muy importantes: la función del maestro, no como fuente del saber enseñado a sus discípulos, sino como un fermento para que éstos aprendan por sí; la sobriedad cuantitativa de ese saber, consecuencia de su carácter práctico y antilibresco; su orientación educativa y característicamente ético-social; la aplicación del trabajo manual y el dibujo en todas las enseñanzas, por teóricas que parezcan; la insistencia en la estética, la higiene, la personalidad creadora, el mutuo auxilio...; todo ello apoyado especialmente en Pestalozzi y Fichte y en los ejemplos de Grecia, Inglaterra y los Estados Unidos. Forma, pues, un tipo más del movimiento del *learning by doing*, la *Landserziehung*, las escuelas de Dewey, Reddie, Russell, etc. Sobre algunas limitaciones de la pedagogía del Kerschensteiner, no es ocasión de hablar ahora. Su citado libro de *Cuestiones de organización escolar* acaso se publique pronto en español.

hombres trabajen duramente en la cultura y sus productos, y, sin embargo, no gocen de ellos.

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

Otro tanto pasa con Förster (1), que apoya su educación para la ciudadanía en la idea del Estado cristiano, en cuya religión halla el más enérgico contrapeso de las tendencias antisociales del individuo. Esta es ya, no sólo educación de partido, sino reforzada todavía por la religión.

Es necesario examinar la psicología del instinto

(1) La concepción, por decirlo así, autoritaria de la escuela, que se advierte en Kelsen, tiene cierta semejanza también en Förster, cuya preocupación característica es, ante todo, la formación moral mediante la disciplina y la obediencia; si bien disciplina y obediencia *libres*, que acierten a conciliar la puntualidad y exactitud necesarias en todo trabajo colectivo y las exigencias de autonomía, de personalidad, de dignidad individual, propias de todo hombre, y que en sí mismas son, a su vez, una fuerza de primer orden también para toda cooperación social — Véase su excelente libro *L'école et le caractère*, traducción francesa por P. Bovet (*Actualités pédagog. du foyer solidariste*, Saint Blaise (Neuchâtel), 1910.

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

(1) *Politica infecunda (Unfruchtbarer Politik)*; artículo en la *Oesterr. Randschau* (1912).

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

La educación política, como tal, es misión, no de la escuela, que sólo debe dar saber, conocimientos, para dejar siempre su autoridad a salvo, sobre todos los partidos, sino misión de éstos. La escuela—especialmente la intermedia—debe, sí, enseñar, no sólo Política, sino todas las demás ciencias sociales. Pero no las cuestiones científicas de la sistemática (el concepto, límites y relaciones de la Política, si es o no ciencia, etc., etc.), sino sus resultados, enciclopédicamente, con los de la Economía, la Hacienda, la Ciencia de la Sociedad y el Estado, los principios de la Constitución y la Administración (precedidos de algunos conceptos generales y seguidos de unas nociones de Derecho civil y penal). Todo lo cual prepara al futuro ciudadano para la observancia de las leyes y contrapesa el exclusivismo de los partidos.

1914.

LOS ACCIDENTES MÁS COMUNES EN LA ESCUELA

Hace ya algunos años, según dicen las *Hojas suizas de higiene*, que en Basilea toda escuela posee una caja sanitaria, exclusivamente para las necesidades de aquélla, y que contiene, además, una instrucción sobre los accidentes más frecuentes en la escuela y la manera de tratarlos hasta que llega el médico. En Zurich, las escuelas tienen también desde el año pasado estas cajas, que, en su forma y contenido, se parecen bastante a las de Basilea. Son de zinc y contienen dos vasijas esmaltadas, dos pañuelos de hilo, cuatro rollos de papel de gutapercha y cuatro de tafetán salicilado, una venda de compresión, dos pañuelos para vendajes de tamaño medio, una cajita con agujas de sutura, una probeta de 10 g., una tijera de vendajes, un cepillo para las uñas, seis pañuelos grandes para vendajes, 10 paquetes pequeños de algodón de Brunn, 25 vendas de diferentes tamaños, un frasco de lisol; en la parte interna de la tapa, hay un papel arrollado con las indicaciones para la manera de usar la caja. La instrucción correspondiente, que se encuentra en todas las escuelas, se refiere a los siguientes casos:

I. Heridas. — *A)* Heridas pequeñas (cortaduras): tafetán salicilado (no humedecerlo con saliva, sino con agua pura). *B)* Heridas grandes. Heridas cortantes. Heridas de la cabeza. En una jofaina grande, se prepara una disolución de lisol al 1 por 100, echando 10 g. de lisol (la probeta llena) y un litro de agua y agitando; en este líquido se limpian bien con el cepillo las manos y las uñas del que ha de prestar el auxilio. En una vasija pequeña se hace una disolución de lisol al $\frac{1}{2}$ por 100, poniendo cinco gramos de éste (medidos con la probeta) y un litro de agua y agitando. Con esta disolución de lisol al $\frac{1}{2}$ por 100 se limpia la herida con una bola de algodón, empapada en el líquido sin tocar la herida. Se cortan de raíz los pelos que hay a los alrededores de ésta. 1) Cohibición de hemorragias. En las pequeñas, basta la colocación del apósito: En las hemorragias arteriales, más considerables: *a)* del brazo: compresión de la arteria con los dedos; en los casos graves, se ata el brazo con una venda compresora; *b)* en la pierna se hace lo mismo que en el brazo; *c)* en el cuello: compresión con los dedos; *d)* en la cabeza se coloca un vendaje compresivo. 2) Vendaje: sobre la herida se coloca una bolita de algodón empapada en una disolución de lisol al $\frac{1}{2}$ por 100 y bien exprimida, sobre la cual se pone un poco de papel de gutapercha y encima un pañuelo de los de vendaje, o una venda. Observación: Para cada vendaje para heridas se abre un nuevo

paquete de algodón; lo que sobra se emplea para almohadillar el vendaje.

II. *Fracturas*.—Mucho cuidado al trasportar el enfermo (cogiéndolo siempre por el lado sano); aplicación de una férula provisional, un paraguas, un bastón, una regla, un cartón, etc.; almohadillar el sitio de la fractura; sujeción por medio de una corbata o de un pañuelo; los casos dudosos se tratarán como si existiera fractura. En las fracturas abiertas (complicadas), se cortan las ropas y se coloca un apósito de los mencionados para las heridas; luego, la férula provisional y lo demás.

III. *Dislocaciones*.—Terminantemente prohibido todo intento de reposición del miembro dislocado, reposo y sujeción de éste hasta que llegue el médico.

IV. *Contusiones*.—*Esguinces* (sin herida).—Compresa con agua fría, reposo.

V. *Vértigo*.—Posición horizontal; aflojar todos los vestidos que compriman el cuerpo; rociar el pecho y la cara con agua fría; no hacer tragar nada al enfermo mientras tiene perdido el conocimiento; una vez que vuelve en sí, presta buenos servicios un vaso de agua.

VI. *Ataques epilépticos*.—Cuidese de no colocar al enfermo en el suelo; aflojar todas las vestiduras que compriman al paciente; no sujetarlo; lo único necesario es cuidar de que no se produzca lesiones.

VII. *Insolación* (v. gr., en los paseos escolares.

a) Profilaxis: evitar las marchas excesivas en días calurosos, desabrocharse los vestidos (la corbata y el cuello de la camisa); es permitido beber agua, si se emprende la marcha de nuevo al momento; las bebidas alcohólicas son nocivas.—*b)* Tratamiento: reposo a la sombra; compresas frías en la cabeza.

VIII. *Epistaxis*.—Inclinar la cabeza hacia atrás: respirar profundamente; no sonarse; no desabrocharse el cuello de la camisa; aplicación de hielo o algo frío a la nariz y nuca, y si fuese necesario introducir una bolita de algodón en la nariz, comprimir ésta con los dos pulgares.

1896.

JUEGOS CORPORALES ⁽¹⁾

I

El estímulo para el estudio del presente tema ha nacido del movimiento que desde 1882 ha iniciado en Alemania la excelente circular del ministro Gossler, recomendando seriamente la restauración del juego... Aquel gobernante expresaba la opinión de que las escuelas alemanas no hacían bastante en pro del desarrollo corporal de la juventud, por lo que nos toca examinar si esta censura puede aplicarse también a nuestras instituciones suizas de educación: examen que presenta una grave dificultad, por cuanto sus resultados, a causa de la diversidad de condiciones propias de la organización escolar en las distintas comarcas de nuestro territorio, no pueden tener un valor general, que modifican esas circunstancias locales.

Sin embargo, bien cabe afirmar como un hecho indiscutible que ninguna escuela de nuestro país,

(1) Informe leído en el Congreso de profesores de gimnasia, celebrado en Zurich en octubre de 1885.

así en la región agrícola como en la industrial, ofrece una proporción racional entre el número de horas consagradas a la educación del espíritu y a la del cuerpo. Alábase la sabiduría de la pedagogía ateniense, que aspiraba al desarrollo armónico de las fuerzas físicas y psíquicas del hombre, merced al equilibrio entre la instrucción teórica y los ejercicios corporales. Se reconoce la exactitud de este principio, tanto como la excelencia de los medios que a su logro aplicaban, y, sin embargo, y a pesar de los consejos de un Locke y un Rousseau, se vacila en imitar su ejemplo. Lejos de esto, y de dedicar a la educación metódica del cuerpo tanto tiempo como a la del espíritu, sólo se conceden a la gimnasia en nuestras escuelas dos horas semanales, mientras que la cultura psíquica consume, por término medio, unas treinta. Donde faltan gimnasios, bien puede suponerse, con bastante seguridad, que ni siquiera ese *mínimum* de dos horas se sostiene durante todo el año. Verdad es que la población agrícola afirma que sus jóvenes hacen sin esto bastante ejercicio por su participación en los trabajos del campo, y aun en ocasiones, por el largo camino que tienen que recorrer hasta la escuela; en todo caso, hay que confesar que la falta de una educación corporal sistemática no produce allí tan perniciosos resultados como entre los jóvenes de un pueblo industrial, por más que todo el mundo esté de acuerdo en que los beneficios de aquella educación

jamás puedan alcanzarse por la clase de trabajos que exige la agricultura. Pero en las comarcas industriales nada absolutamente hay que cohoneste la mezquindad del tiempo concedido a la gimnasia. Aquí, en Zurich (y no creo será mucho mejor el estado de las cosas en las demás ciudades), la relación entre el tiempo consagrado a los ejercicios corporales y el que se destina a los del espíritu, para muchos muchachos, y más todavía para las jóvenes de la escuela intermedia (1), es de 1 : 25, a saber: treinta y cuatro o treinta y cinco horas semanales de clase más para las prácticas religiosas (instrucción y catecismo); otras dos de piano, con tres o cuatro para ejercicios; por último, de ocho a doce para hacer sus deberes. Total: de cuarenta y ocho a cincuenta y cuatro, contra dos pobres horas para la educación corporal; siempre en la hipótesis de que el delicado organismo no haya sido tan discretamente desarrollado, que ni aun con esto pueda ya, y tenga que dispensársele de toda gimnasia... Se me dirá que exagero. Podría citar muchísimos ejemplos de este insensato recargo de trabajo mental, que se produce con la cooperación de los padres, a quienes falta hasta el más remoto presentimiento de que contribuyen a destruir la salud física y mental de sus hijas... ¡Peca ya la escuela cuando establece

(1) *Mittelschule*, grado semejante al de la enseñanza primaria superior en Francia o al de la media en Bélgica.—(N. del T.)

treinta y cuatro o treinta y cinco horas semanales de clase, y todavía la familia aumenta este pecado!

¿Cuáles son las consecuencias de esta *buena educación*? Respondan, y lo hacen del modo más elocuente, las dispensas de los ejercicios gimnásticos a que antes aludía. En nuestra escuela secundaria de señoritas, hay quizá un 16 por 100 de dispensas todos los años, apoyadas por certificación facultativa. Se podrá decir que estas dispensas no dependen tanto de las funestas consecuencias del exceso de trabajo mental como principalmente de las necesidades de la marcha que lleva el desarrollo corporal de esas jóvenes y de su debilidad constitucional. A lo primero debe contestarse que, en el tanto por ciento anteriormente citado, no se trata de dispensas transitorias, sino que duran, por lo menos, un año; y por lo que concierne a lo de la debilidad de constitución, precisamente viene alegada las más veces por aquellas mismas madres, que anhelan y costean la supuesta *buena educación*. El 16 por 100 de nuestras discípulas se hallan excluidas de todo ejercicio corporal, precisamente en el momento en que comienza el desarrollo repentino de sus fuerzas. A la edad en que, dentro de las condiciones normales, se deja sentir la más viva necesidad de movimiento, vense condenadas a permanecer sentadas quizá once horas diarias, y el tiempo en que están de pie, andando y acostadas, constituye su única actividad física en todo el resto del día.

La lección de baile, que tantas jóvenes dan, ¿no habrá de tenerse en cuenta tratándose de su desarrollo? De ningún modo, mientras no se dé en locales libres de polvo y gases.

De los fenómenos morbosos que trae consigo esta educación exclusivamente intelectual, practicada todavía al presente en la escuela y la casa, dan acorde testimonio los informes de los médicos, como las observaciones de los maestros. Con especialidad se ocupan en esta cuestión el *Dictamen médico sobre la organización de las escuelas superiores de la Alsacia-Lorena*, de 1882, así como el Dr. Ritz, en su lección sobre las *Tendencias contemporáneas en punto a higiene escolar*, pronunciada en abril de 1884 en Munich, ante el Congreso de profesores de las escuelas técnicas de Baviera. El aumento de la miopía no es el único daño; se presentan frecuentes perturbaciones en la nutrición, que producen un color plumizo y la anemia; la duración de la estación sentada favorece las curvaturas de la columna vertebral, e impide la libertad de los movimientos respiratorios; el sistema nervioso padece también; muchos niños pierden toda confianza en sí propios, se ponen en extremo angustiados y comienzan a temblar cuando las respuestas que se les pide no se les ocurren inmediatamente. El cuerpo y el espíritu carecen de frescura y elasticidad. A los trece años muchos están ya firmemente convencidos de que es en alto grado incon-

veniente moverse mucho y hablar alto, por lo cual, el maestro echa de menos, más y más cada vez, en los trabajos y el diálogo originalidad, iniciativa personal, ocurrencias geniales; y si quiere en una hermosa tarde de verano conducir a sus alumnos al campo, oír con pena a éste y a aquél exclamar: «Yo iría, si sólo se tratase de una media hora». ¡Cómo puede así formarse una generación, armada para la lucha por la existencia, para las duras tormentas de la vida! Verdaderamente que la perspectiva del porvenir de una juventud así educada debe suscitar graves inquietudes.

II

Apartemos un momento de aquí la atención y veamos lo que sucede en otra parte, v. gr., cómo educa a sus hijos la más potente raza indo-germánica, la anglosajona. ¿Qué comerciante o qué colono posee tan osado espíritu de empresa, tan acerada energía como el inglés o el americano? ¿Quién muestra en todas las zonas y en todas las situaciones, como el inglés, esa sangre fría, que desconcierta a cualquiera, y esa prontitud de resolución? Pues estas brillantes prerrogativas del carácter anglosajón se deben en gran parte, como se deben las sombras que las acompañan, al sistema y modo de su educación, viniendo estimuladas desde la más tierna infancia. Allí se aspira, en primer término, a fortale-

cer el cuerpo, a fin de que pueda resistir a las traidoras influencias de los más remotos climas. En las buenas escuelas inglesas hay siete horas diarias de trabajo mental, incluyendo el tiempo para el estudio, y tres para el desarrollo físico por medio del ejercicio al aire libre, al cual, además, se consagran dos tardes enteras por semana: la del miércoles y la del sábado (1). Esta vigorización se verifica casi exclusivamente por los juegos corporales; sólo que estos juegos, como veremos en el curso de este informe, requieren un serio trabajo. Aquel que haya tenido ocasión de ver jugar a la juventud inglesa en los campos de sus escuelas no puede menos de pensar que estos campos son las cunas de esas virtudes espartanas.

Tan sistemáticamente nocivo como es para la inteligencia el modo como todavía se hacen casi siempre en Inglaterra los estudios teóricos, tan útiles son allí los juegos para mantener la frescura y el vigor del cuerpo y el espíritu, y formar el carácter. Esta condición de los beneficios del juego, de tal manera ha penetrado en la vida y la sangre

(1) En la *Institución*, las secciones todas van a jugar al campo o a largos paseos una tarde por semana (la del miércoles o la del jueves); las superiores, además, sustituyen la clase de la mañana o la de la tarde, en otro día, por una excursión; las inferiores tienen dos horas de paseo o de juego cada día, y ninguna menos de cuarenta y cinco minutos. Agréguese las expediciones, partidas de pelota, *rounders*, tin, *paper chase*, etc., en los domingos.—(N. del T.)

del pueblo inglés, que todo padre en situación de elegir entre varias escuelas enviará siempre a su hijo a aquella que tenga más hermoso sitio para jugar y donde se juegue mejor y más provechosamente. Así es que hará tres años, un profesor inglés, director a la sazón de mi escuela, y que en su profesión había hecho una fortuna, me declaraba que «un par de discípulos suyos que hubiesen vencido en el *foot-ball* o el *cricket* a los de otro establecimiento eran para él un reclamo mejor que los más brillantes exámenes de ingreso en los estudios superiores». Por lo que algunos días, en las más hermosas tardes, me aconsejó que arrojase los libros, que llevase a mis alumnos al campo de juego y jugase allí enérgicamente con ellos, a pesar de tener ya destinadas al mismo fin las dos tardes del miércoles y sábado.

Hallamos, pues, en Inglaterra un orden de cosas que forma el extremo opuesto al nuestro; pero en mi opinión, y salvo más valederas razones, a ellos les va con el suyo mejor que a nosotros con el nuestro. En todo caso, y suponiendo que el camino racional fuese el de un buen medio entre ambos, siempre resultaría para nosotros la necesidad indiscutible de aumentar considerablemente en nuestros programas el tiempo dedicado a la educación corporal. El dictamen antes mencionado de los médicos sobre la organización de las escuelas superiores en Alsacia-Lorena pide para aquélla ocho

horas por semana. Y aun los que reputen esta aspiración como demasiado ideal y quieran reducirse a los términos más prácticos, o sea a los más conciliables con las condiciones presentes, y realizables cuanto antes, no pueden menos de reclamar—y yo deseo que este Congreso se decida a trabajar con todas sus fuerzas en este sentido—que inmediatamente se asignen en nuestras escuelas, por lo menos, cuatro horas semanales para ejercicios físicos. Las más de ellas tienen hoy ya dos para gimnasia; no hay para qué decir que las otras dos deberían tomarse de las restantes enseñanzas; cuál haya de ser ésta, no es ocasión de decirlo.

III

¿Cómo deben, ahora, emplearse esas dos horas más? ¿En la gimnasia sistemática, como en las otras dos? Resueltamente respondo que *no*. Por el contrario, pido que se pongan juntas en una misma tarde y se las destine al juego corporal al aire libre, o en otros términos: *que se establezca una tarde de juego obligatorio*.

Permítaseme que, de las muchas razones que dan al juego legítimo lugar al lado de la gimnasia escolar, alegue siquiera las principales. La gimnasia escolar es un ejercicio metódico de los músculos, que fortalece el cuerpo y disciplina el espíritu; pero su misma naturaleza impide al alumno hacer

valer en ella su propia individualidad. Precisamente, cuando con más rigurosa exactitud coinciden los movimientos de cada uno con los de los demás, es cuando quedamos más satisfechos del éxito. Todo se hace por mandato; el niño no puede menos de imponerse cierta coacción, análoga a la que tiene en la clase, y si necesita recreo y descanso después de la tensión que trae consigo el trabajo mental, difícilmente creará hallarlos en los ejercicios que en la hora de gimnasia se le ordena hacer. La mayor utilidad que podemos esperar de ésta es para la salud; consideración que frecuentemente se olvida, tomando por fin la gimnasia en sí misma y trasladándola a locales especiales, más y más cerrados. ¿No confesarán todos los profesores de gimnasia que muchas veces se utiliza la sala destinada a ésta, a pesar de que el buen tiempo permitiría estar al aire libre? Se concibe fácilmente, porque, sobre el pavimento liso de aquel departamento, todos los movimientos de la clase pueden hacerse con más facilidad y elegancia que sobre el suelo de arena de la parte exterior, donde, además, el tumulto podría perturbar la enseñanza de algún colega. Además, se necesita alzar menos la voz que al aire libre, se descubren mejor las faltas, y se piensa si el polvo, que por precisión tiene que levantarse siempre, no será quizá dañoso. Todo esto es verdad; pero también lo es que los alumnos carecen de aire libre, con lo cual se reducen en un

50 por 100, por lo menos, los beneficios que de otro modo se obtendrían de la gimnasia escolar. Añádase que, en general, los médicos no suelen dar a ésta la importancia que parece debería tener a sus ojos. Ya he dicho que el 16 por 100 de las alumnas del grado intermedio, en las ciudades, obtienen dispensas de todo ejercicio gimnástico; merced a las cuales, ni la escuela ni la casa hacen cosa alguna para el desarrollo físico de esas pobres y débiles criaturas.

A estas faltas de la gimnasia, tal como actualmente se practica, hay que poner fecundo remedio con la introducción de los juegos corporales en nuestro régimen escolar. El juego es una necesidad para el hombre. Si difícilmente habrá adulto que de vez en cuando no juegue de algún modo, para la juventud esto es absolutamente indispensable.

Con efecto, mientras los más de aquéllos pueden moverse con libertad en la vida práctica y en sus distintas profesiones, ejercitando su energía personal, para el niño esto sólo es posible en el juego, por cuanto en las restantes esferas tiene que vivir bajo la tutela y precepto, sea de la escuela o de la casa. Los juegos de movimiento, bien elegidos, traen consigo un trabajo y un esfuerzo adecuados a aquella edad. Forman y robustecen el cuerpo en todos respectos, combinando los ejercicios del tronco y los de las extremidades, y, entre los sentidos, favorecen sobre todo a aquel que la

escuela, sin esto, perjudica en mayor grado, la vista; pues que, en los juegos más atractivos, el éxito depende de la exacta apreciación de las distancias. En el juego, hasta los niños dispensados de los ejercicios gimnásticos pueden las más veces tomar parte con grandísimo provecho. Por ejemplo, poco ha, un médico de Zurich autorizó a una alumna para que obtuviese dispensa de la gimnasia. A la observación de que aquella señorita era una de las más diestras en el juego libre, y que, por tanto, bien podía soportar dos horas semanales de gimnasia, dió la siguiente respuesta decisiva: «que corra y salte cuanto quiera; pero, gimnasia, de ningún modo». Ya se comprende que este médico no tenía quizá idea bastante clara de las prudentes limitaciones de la gimnasia para las señoritas.

El continuo y enérgico movimiento del juego al aire libre y vital tiene extraordinaria importancia para la salud. La respiración se hace más fácil; el corazón late más rápido y fuerte; las mejillas se enrojecen, y el ojo irradia de gozo y alegría, que no pueden menos de compartir cuantos presencian estos juegos, aun sin tomar parte en ellos. Si ya de la gimnasia cabe afirmar que disciplina, no sólo al cuerpo, sino al hombre todo, con muchísima mayor razón y en más alto grado puede decirse esto del juego, y sus ventajas para la educación del espíritu se advierten al punto que reflexionamos y observamos sobre el particular. Al aumentar el sentimiento

del bienestar físico y la conciencia del incremento de nuestra fuerza, se produce en nosotros ánimo, resolución, constancia, firmeza. El campo de juego, con su juvenil población, forma un Estado en pequeño, con su constitución y sus leyes, sus gobernantes elegidos y sus jueces. La coacción de la clase cesa allí; los muchachos obran con entera libertad, y a su modo unos con otros; el egoísmo y el sentimentalismo, la debilidad y la afeminación tienen que desaparecer; el elogio y la censura, en labios de sus iguales, mantienen el pundonor del niño. Aprende a someter gustoso a las reglas del juego sus inclinaciones y disposición del momento; obedece voluntariamente a las leyes; se acostumbra a decidir sobre el derecho por propio conocimiento y sin coacción, lo cual constituye ya la mejor educación moral y la mejor escuela para el carácter. La juventud, por último, toma muy pronto cariño al campo de juego, con su vida jovial, que la preserva de las diversiones dañosas.

Los juegos, además, facilitan considerablemente al pedagogo el problema de la educación; pues jamás se revela el natural del niño tan libre y abierto a su mirada como allí, donde éste no ve en el maestro a un superior exigente, sino al protector de sus alegrías, al amigo, al consejero y camarada de sus diversiones. De esta suerte alcanza al par la mayor confianza de sus educandos y un conocimiento más exacto de su índole: dos elementos

importantes, que le permiten, a su vez, un juicio más acertado y un influjo más profundo sobre aquéllos.

El valor pedagógico del juego puede, pues, resumirse en estos tres puntos: 1.º, favorece el desarrollo y salud corporales; 2.º, constituye una admirable escuela del carácter, en que se aprende valor personal, resolución, sumisión voluntaria a la ley, sentido del derecho y la equidad; 3.º, permite que se revele la vida intelectual y moral del niño tan a las claras, como jamás puede verse en la clase ni aun en el gimnasio, favoreciendo por extremo la misión educadora del maestro.

IV

Quien, después de lo dicho, dude todavía de la utilidad y necesidad del juego, oiga cómo se expresan a este respecto los padres de la gimnasia y sus modernos y más autorizados cultivadores. — Jahn dice, en la segunda sección de su *Gimnasia alemana*: «En los juegos reina una emulación social, alegre, viva. Combinan el trabajo y el recreo, la seriedad y la jovialidad: enseñan a los jóvenes desde pequeños a guardar ley e igualdad de derecho con otros; les presentan al vivo la regla de los usos y costumbres, las conveniencias, la destreza. Vivir desde los primeros años con nuestros iguales y entre ellos, es para el hombre la fuente de todo lo

grande. Nos dejamos ir con facilidad por la pendiente del egoísmo; y esto es imposible en el juego, donde nuestros compañeros no nos lo consentirían. En suma, el joven no tiene mejor espejo donde verse con su verdadera figura, mejor medida para conocer sus fuerzas, mejor juicio para estimar su propio valer, mejor escuela para su voluntad, ni mejores ocasiones para mostrar decisión rápida y enérgica.» — Spiess, en su libro de *Gimnasia*, declara que «en el juego se manifiesta con plena libertad e independencia todo el carácter del joven, su modo de ser y conducirse en relación con sus camaradas y con las reglas y preceptos del juego. Así, éste ofrece al educador la más fiel imagen de sus educandos, teniendo la más alta importancia para maestros y discípulos y para toda la vida de la juventud, dentro y fuera de la escuela. ¡Muy de otro modo parece al joven ésta, cuando se reúnen el juego con el trabajo, la seriedad con el alegre bullicio; cuando el maestro lo es también de sus goces y acierta a proporcionar el tiempo del trabajo con el del juego para llenar sin solución sus horas! Una vida escolar de esta clase se hace grata al ánimo del joven, que se siente allí como en su casa y forma asociaciones y compañías para jugar, que duran más allá de la escuela, y conserva, aun en medio de la vida pública, sentido, ánimo y frescura juveniles, leales amigos del mejor espíritu en la educación.» — De análoga manera se expresa Guts-Muths.

En cuanto al Ministro de Instrucción pública y de cultos en Prusia, von Gossler, de que ya he hecho mención, dice, en su conocido *Reglamento* de 27 de octubre de 1882: «Pero debe darse gran importancia a los ejercicios gimnásticos al aire libre, que aumentan considerablemente su benéfico influjo en la salud; procurando disponer, además del gimnasio, un lugar donde los jóvenes puedan gozar de su libertad en el juego, para que únicamente contenidos por sus leyes y reglas, aprendan de esta suerte a usarla. Es de sumo interés pedagógico que esta esfera de la vida de la juventud, alegría de otras generaciones ya pasadas, vuelva a florecer en las presentes y se conserve para las venideras. El joven debe hallar con más frecuencia y libertad de las que caben en la gimnasia escolar, verificada en salas cerradas, ocasión para manifestar su agilidad y fuerza y gozar de la lucha que todo buen juego trae consigo. Las exigencias respecto de la adquisición de conocimientos y capacidad intelectual han venido creciendo para casi todas las profesiones; y mientras más se limita en consecuencia el tiempo que dejan para el descanso y más falta en la casa sentido, hábito, y a veces, por desgracia, hasta la posibilidad de vivir con los niños y dar a sus juegos el tiempo y espacio que piden, tanto mayores son la tendencia y el deber de que la escuela haga lo que, de otra suerte, queda sin hacerse en la educación, a menudo por necesidad. La escuela debe to-

mar bajo su amparo el juego, como una manifestación de la vida del joven, igualmente saludable para el cuerpo y el espíritu, el corazón y la cabeza, con el incremento de fuerza y destreza físicas y los efectos éticos que de él se derivan; y tomarlo, no *ocasionalmente*, sino por *principios* y de una manera *organizada*.»

V

Si nos preguntamos ahora dónde y desde cuándo se han introducido los juegos corporales como medio de educación, hallaremos que se encontraban ya sumamente extendidos, gozando de gran importancia, entre los griegos y romanos. Es muy interesante observar la extremada analogía de ciertos juegos clásicos, que describen los eruditos y detallados libros de Becq de Fouquières y Grasberger (1), con otros muchos expuestos en nuestros modernos autores, como Guts-Muths, Mittenzwey, Kohlrausch y Marten, etc. Así, por ejemplo, los jóvenes griegos y romanos se entregaban con ardor a un juego que se distinguía muy poco del *foot-ball* actual de los ingleses. En la Edad Media, la juventud se ejercitaba en los juegos de armas, la lucha, la carrera, el saco y la cucaña. En los tiempos mo-

(1) Becq de Fouquières, *Les jeux des anciens*; Grasberger, *La educación y la enseñanza en la antigüedad clásica* (*Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum*).

dermos, nuestro Pestalozzi ha hecho jugar a los alumnos de sus institutos de educación; Jahn, el padre de la gimnasia, consagraba a este fin muchas veces las tardes del miércoles y el sábado; Guts-Muths lo ha ensayado asimismo en la institución de Schnepfenthal; por último, Maul, inspector de gimnasia, según recientemente me contaba con entusiasmo uno de sus discípulos, mientras estuvo de profesor de esta misma especialidad en Basilea, empleaba parte del tiempo de sus lecciones en la práctica de juegos de movimiento al aire libre, como los llamados *Barenfulzie* y *Rösslifulzie* (1), y no creía profanar su enseñanza organizando en invierno alguna buena partida de lucha con bolas de nieve. Ciertamente es muy de sentir que esta primitiva concepción de la gimnasia escolar, como un correctivo higiénico, haya sido suplantada en muchas partes por aquella otra idea de que debe constituir un ejercicio artificial, cuyo objetivo se reduce a la ejecución más intachable posible de movimientos más o menos complicados.

Al presente, y en consecuencia de la citada orden de Gossler, han introducido en parte en sus escuelas los juegos corporales al aire libre unas veinte ciudades de Alemania (2) y, en Suiza, Zurich. Sobre la organización de estos juegos y su relación

(1) Clases de juego de pelota; *fulzie* significa juego de pelota.—(N. del T.)

(2) Altona, Barmen, Brunswick, Brema, Bützow, Celle, Düs-

con la enseñanza escolar, sólo he podido adquirir las siguientes noticias, referentes a Francfort y Brunswick.

Oigamos el *Informe* concerniente a la primera:

«Desde el verano de 1883 se ha comenzado a conceder cada vez más atención en las horas de gimnasia a los juegos de movimiento, procurando especialmente introducir juegos para los alumnos mayores, de tal género, que puedan jugarlos con independencia; en algunas escuelas, fuera de las horas reglamentarias, se ha buscado ocasión para la gimnasia libre y el juego, ya en el patio del establecimiento, ya en otro lugar adecuado, bajo la vigilancia de los maestros. La favorable experiencia obtenida en estos ensayos preliminares, y, sobre todo, la excitación de la mayor parte de los jóvenes, han movido a las autoridades que dirigen las escuelas de la ciudad a dar otro paso, organizando el juego para el verano de 1884 bajo las condiciones siguientes:

»1.^a La participación de los alumnos en el juego es voluntaria; pero el que se hubiese inscrito para este fin queda obligado a presentarse puntualmente durante todo el semestre.

»2.^a En los jardines de las escuelas, si son a propósito para ello, juegan las clases 6.^a y 5.^a de

seldorf, Francforts. M., Goslar, Gotinga, Gütersloh, Halberstadt, Hamm, Hannover, Holzminden, Leipzig, Luneburgo, Magdeburgo, Rostock y Wiesbaden.

las escuelas (primarias) superiores (1), así como las secciones 3.^a y 4.^a de las demás (2).

»3.^a Los alumnos que exceden de estas edades, como los mencionados en la base anterior, pero cuyas escuelas no tienen patios adecuados, juegan en campos organizados al efecto por el Municipio.

»4.^a Se prescinde, por ahora, de la participación en el juego de los niños menores de ocho años.

»5.^a Los alumnos de las diversas escuelas forman una o varias secciones para el juego, de unos 100, que a su vez se subdividen en compañías de 20 a 30.

»6.^a Cada sección juega, por lo menos, una vez a la semana.

»7.^a Los juegos en el local público han de tener lugar en dos horas de la tarde; y los que se verifican en los patios de las escuelas deben durar hora y media.

»8.^a Cada sección juega bajo la vigilancia de sus maestros. La dirección de los juegos, la distribución del local entre varias escuelas, secciones y compañías, etc., se hallan confiadas al inspector municipal de gimnasia, el cual da sus instrucciones a los maestros que han de asistir al juego.

»9.^a Para campo público de juego, se ha tomado en arriendo un prado que dista algunos veinticin-

(1) Corresponde, próximamente, a las edades comprendidas entre los nueve y los once años.

(2) Idem entre los ocho y los diez.

co minutos del centro de la ciudad y que tendrá próximamente dos hectáreas.

»10. Los juegos son, principalmente, aquellos en que pueden tomar parte un gran número de alumnos a la vez, como en particular el *cricket*, otros juegos de pelota y varias formas de carrera.

»11. El material para el juego en el campo público es propiedad de las escuelas en común, cada una de las cuales, al comenzar a jugar, tiene que recibir los instrumentos, por medio del alumno previamente designado, en el lugar que se le indique, empaquetarlos de nuevo después de jugar, y entregarlos en el lugar donde se guardan.»

VI

Los juegos gimnásticos cuentan la más larga duración y gozan de favor universal en Brunswick. De los informes del Dr. Koch y del Inspector de gimnasia Danneberg tomamos lo siguiente. En el verano de 1872, se comenzó a restablecer en el Gimnasio (1) Martino-Catalino los juegos de jóvenes, que habían caído en olvido, para despertar de nuevo en éstos su afición. Durante tres veranos consecutivos, se consagró a este fin toda clase de esfuerzos; pero no se obtuvo resultado sino a

(1) Los Gimnasios alemanes corresponden a nuestros Institutos de segunda enseñanza.—(N. del T.)

medias, sin lograr generalizar su participación; y sólo por cierta presión moral, el constante estímulo de los profesores en las clases y el abandono de una parte de los estudios, se consiguió que los alumnos jugasen. Pero en el otoño de 1874 se introdujo el juego inglés de *foot-ball*; y pronto se vió tan concurrido, que fué menester señalarle dos tardes en vez de una. El atractivo de este juego era la única fuerza que llevaba a los jóvenes: faltaban todos los medios exteriores; ni se invitó público, ni se adoptó el traje especial inglés de juego. En 1876, se planteó también en Brunswick el segundo juego escolar y nacional de Inglaterra, el *cricket*; y desde que una vez, en el verano inmediato, se educó a 30 jóvenes para jugarlo, el número de sus partidarios ha ido creciendo tan rápida y constantemente, que, hoy día, pasan de 300 los estudiantes del país que se aplican a él con energía y con gusto en el buen tiempo. Por último, en el año 1878, los juegos corporales han sido definitivamente incluidos en la organización escolar de Brunswick. Son obligatorios, durante el verano, para los alumnos del Gimnasio, desde la secc. V a la preparatoria (*Unterprima*). Las dos tardes libres se han conservado, y aun para 4 ó 5 de las 18 clases o secciones, se ha suprimido una tarde de estudios teóricos en común, destinándola al juego. Las horas de esta suerte suprimidas han sido trasladadas a la mañana del miércoles y del sábado, de 11 a 12, aumentando una quin-

ta ahora a aquellos días en que no hay escuela por la tarde.

El Dr. Koch dice acerca de esta reforma: «La experiencia de esta quinta hora añadida a la clase de la mañana (que además se interrumpe con descansos mayores, habiéndose trasladado asimismo a esos días la clase de gimnasia, que de esta suerte forma una de las 5) ha resultado tan completamente favorable, que cuantos maestros han tenido ocasión de comparar, la juzgan preferible para los frutos de la enseñanza a la primera hora de la tarde, —la de 2 a 3—.» Sin embargo, el inspector de gimnasia Danneberg observa «que, generalmente, en Brunswick no opinan en pro de esa tercera tarde libre, a costa del aumento de tiempo de clase por la mañana; tal es el parecer, en especial, del Director de la Escuela real municipal (1), Dr. Krumme, que aspira a disminuir, para el fin del juego, las horas y materias de clase.» De todos modos, hoy juegan en Brunswick en las tardes de los lunes, martes, jueves y viernes, de 100 a 180 alumnos del Gimnasio, bajo la inspección de dos profesores (a los cuales no hay que decir que se les computa este tiempo como tiempo de clase). Este grupo se divide en partidas de 20 a 30, cada una de las cuales elige un jefe, quien lleva lista de los que llegan tarde o faltan, para entregarla al profesor. Después

(1) *Realschule*, escuela secundaria realista, por oposición al Gimnasio clásico.—(N. del T.)

de la primera hora se cambia, por lo general, de juego. Además de los días obligatorios, se juega también en la tarde del miércoles, reuniéndose de ordinario y voluntariamente de 80 a 100 jugadores entusiastas de *cricket*, que, con la cooperación asimismo de algunos profesores, se ejercitan en aquel noble juego conforme a todas las reglas del arte. Durante el semestre de invierno, en que los juegos escolares no son obligatorios, se juega el *foot-ball* en las tardes del miércoles y el sábado, de 3 $\frac{1}{4}$ a 5, tomando parte en él regularmente unos 100 estudiantes.

Para la compra de instrumentos de juego, etcétera, recibe del Gobierno el Gimnasio de Brunswick una subvención anual de 200 marcos (250 pesetas).

Por lo que se refiere a las demás escuelas de esta capital, en cuanto al juego, el citado inspector Danneberg dice que «se juega también normalmente en la *Realschule*, en la escuela privada de Günther, en una escuela media de niños (*Bürgerschule*), en la superior de señoritas y en otra privada para este mismo sexo. La escuela municipal de niñas, con sus ocho secciones, empieza a jugar con frecuencia; y las demás van a comenzar igualmente, dando la señal el Gimnasio real (*Realgymnasium*) (1) con la introducción de horas especiales

(1) Denominación de aquellas escuelas reales de superior categoría que han sido colocadas casi al nivel de los Gimnasios clásicos o humanistas.—(N. del T.)

de juego. En todas ellas se ha dejado libre para este fin una tercera tarde de la semana. La escuela superior de señoritas ha ganado esta tarde suprimiendo una hora de clase y otra de gimnasia; pero, en cada tarde de juego, las niñas van a la escuela y reciben allí la enseñanza que por la otra parte se les suprime. » El Sr. Danneberg concluye su trabajo con algunas calurosas reflexiones, fundadas en su propia observación, sobre el gran valor del juego para el desarrollo espiritual y corporal de la juventud y para promover una mayor intimidad entre ella y sus maestros.

En Zurich, hasta el verano de 1884 no se ha hecho el ensayo de aclimatar los juegos corporales, para no permanecer más tiempo a la zaga de los ejemplos alemanes. Después que la ciudad, haciéndose acreedora a nuestra gratitud, hubo señalado dos sitios donde poder jugar, uno (en Sihlhözli) para los jóvenes y otro (en el Paseo de la Plaza) para las jóvenes, las autoridades escolares han tomado sobre sí el asunto. Se han gastado ya unos 1.000 francos en los útiles necesarios para el juego, y cuantos hayan tenido ocasión de observar los radiantes rostros, cabellos flotantes y enrojecidas mejillas de los jugadores de uno y otro sexo, reconocerán, sin duda, llenos de alegría, que el asunto marcha perfectamente. El *foot-ball* se ha ganado desde el primer momento la voluntad de los muchachos; el *croquet*, que hasta este verano no se había

intentado, ya cuenta también numerosos y decididos partidarios. A su vez, las jóvenes prefieren, sobre todo, los demás juegos de pelota, a mano, a pala, al largo, etc. (1); además, el *lawn tennis*, adoptado hace muy poco tiempo; y, por último, el *croquet*. Generalmente, se juega por la tarde de 5 a 7. Es completamente voluntario el tomar o no parte en el juego; pero, excepto en la época de los baños, se cuenta siempre con gran número de muchachos y señoritas; y cuando, después de las vacaciones, parece que tarda un poco en reanudarse el juego, inmediatamente se suceden las interpelaciones de los jóvenes: buena prueba de que, en realidad, le han tomado afición. Sin embargo, sería equivocado inducir de aquí que no sea necesario hacer obligatorio el juego. Pues, si es cierto que en las tardes destinadas a éste tenemos siempre a nuestro alrededor $\frac{1}{8}$ de los alumnos de la escuela, son también casi siempre los mismos, y pertenecen a aquellas clases cuyos maestros muestran más vivo interés por el juego. Los otros $\frac{4}{8}$ faltan constantemente, en parte, porque dedican a otras cosas su tiempo libre; en parte, porque sus profesores se muestran indiferentes al juego, cuando no contrarios y hasta desdeñosos y burlones; en parte, porque gran número de niños han perdido, en la «ultra-civilización» de nuestras ciudades, el gusto por los

(1) *Schlagball, Eckball, Stehball, Handball, Rasenball.*

juegos animados, vivos y enérgicos, que hay necesidad de despertar de nuevo en ellos.

Aunque no han pasado todavía más que dos períodos de juego, las escuelas primarias de Zurich no están solas en estos modernos esfuerzos; las secundarias de los arrabales de Hottingen y Riesbach, así como las de Winterthur, han comenzado también a introducir los juegos corporales. ¡Ojalá hallen pronto numerosos imitadores!

VII

Después de haber procurado mostrar la necesidad de *que* nuestra juventud juegue, permitidme ahora someteros a *qué* debe jugar.

Para los muchachos hay que considerar en primera línea al *foot-ball*, *cricket* y carrera con pesas. Este último juego, en el tiempo en que yo iba a la escuela primaria, nos era muy conocido a todos bajo el nombre de «juego de guerra» (*Kriegspiel*), y nos gustaba mucho; pero hoy parece que se lo ha tragado la tierra. Las jóvenes deben jugar, principalmente, al volante, pelota y *lawn tennis*. El *croquet* no se debe recomendar, porque apenas se le puede estimar como juego de movimiento; sobre que obliga a los jugadores a mirar demasiado al suelo y a tomar así insensiblemente una actitud inclinada (1).

(1) Estos juegos se hallan extensamente descritos, y a veces ilustrados, en los siguientes obras: Guts-Muths, *Juegos para ejer-*

Puedo bien prescindir de describir ahora cada uno de estos juegos; sólo consagraré algunas palabras a los dos juegos nacionales ingleses: el *foot-ball* y el *cricket*. El primero es el juego de invierno; el segundo, mucho más difícil de aprender, y por lo mismo, mucho más educador; el de verano... (1). Los gastos para ambos juegos no son considerables. Se tiene una pelota inglesa muy sólida para el *foot-ball* por 12 francos, y todos los útiles para el *cricket*, incluso guantes y perniles, llegarán a unos 50 francos. En Inglaterra, ambos juegos se practican, no sólo por los jóvenes de todas las escuelas, sino por asociaciones de adultos de todas edades. En amistosa lucha pugna por vencer una ciudad a otra, uno a otro condado; y una o dos columnas de aquellos grandes periódicos vienen diariamente ocupadas con noticias de las gloriosas victorias realizadas en todas las regiones del país. En los últimos tiempos, Inglaterra envía cada dos años

citar y recrear el cuerpo y el espíritu (Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes); 6.^a ed. Hof, 1884.—8 fr.—Clasen, *Juegos de movimiento al aire libre (Bewegungsspiele im Freien)*; Stuttgart, 1882.—70 cénts.—Mittenzwey, *El juego al aire libre (das Spiel im Freien)*; Leipzig, 1884.—1,25 fr.—Kohlrausch y Marten, *Juegos gimnásticos (Turnspiele)*; Hannover, 1884.—80 céntimos.—Kupfermann, *La enseñanza gimnástica y los juegos de la juventud (Turnunterricht und Jugendspiel)*; Breslau, 1884.

(1) El Dr. Koch ha expuesto detalladamente las reglas de estos juegos en sus siguientes folletos: *Foot-ball; reglas del campo de juego del gimnasio de Brunswick (Fussball, Regeln vom Spielplatz des Gymn. zu Braunschweig)*; Brunswick, 1885.—50 céntimos.—*Reglas del cricket, con lám. y plano (Regeln des Torballs, mit Tafel und Plan)*; id., id.

sus 11 mejores jugadores de *cricket* a Australia, que a su vez le devuelve la visita al año siguiente, representada por sus más diestros hijos; y en una y otra parte, una lucha obstinada durante muchos días y ante muchos miles de espectadores da la palma, ora a la colonia, ora a la metrópoli. Varios hombres importantes de Alemania han alzado su voz en pro de la introducción de estos dos mismos juegos en el continente. Gneisenau lo deseaba, y pedagogos y filósofos que en otras cosas disienten del modo más radical, como el herbartiano Waitz y el hegeliano Thaulow, concuerdan por completo en este punto. Dondequiera que se ha hecho el ensayo, ha obtenido el mejor éxito...

El rigor de nuestro clima se opone a que la juventud se ejercite en el juego todo el año; pues cuando la nieve y el hielo cubren los campos, es imposible el *foot-ball*; y cuando el sol de julio nos abrasa, el *cricket*, con sus carreras tan rápidas, ofrece muy dudoso atractivo. Los patines y la natación son los mejores sustitutos del juego en lo más crudo del invierno y del verano, respectivamente. Las ventajas higiénicas de estos dos ejercicios son harto sabidas de todos para que yo me detenga a exponerlas. Oigamos sólo lo que el ministro de Cultos Von Gossler decía en 1884 sobre esto en la Cámara de Diputados de Prusia: «La carrera de patines, bien dirigida, no es sólo un placer agradabilísimo, sino uno de los ejercicios más aptos para for-

talecer el vigor del cuerpo; y por lo que hace a la natación, es a mis ojos el ideal de los ideales para el desarrollo armónico de aquél. Ningún ejercicio corporal hay comparable al de la natación bien dirigida. Si os representáis su mecanismo, no podréis menos de reconocer que en él cada parte del cuerpo se mueve y cada fuerza se desarrolla del modo más perfectamente normal; debiendo, además, recordar la extremada importancia que el completo ensanche del pecho tiene para las jóvenes, tan recargadas de trabajo mental.» La enseñanza de la natación se ha organizado ya en muchas ciudades, y se procura asimismo facilitar a la juventud la de las carreras de patines, disponiendo grandes y seguras superficies de hielo. Así dice el informe sobre los juegos escolares en Brunswick: «Cuando el hielo cubre los ríos y la nieve la tierra, las horas de juego se destinan a patinar...»

Zurich hace ya una serie de años que pone gratuitamente a disposición de la juventud, en Sihlhölzli, un campo de juego aplicado a las carreras de patines sobre el hielo; estableciendo que se reserve, en las tardes del miércoles y sábado exclusivamente, para los alumnos de las escuelas. Ahora, todavía se ha arreglado de modo que pueda servir al mismo fin durante el invierno; así es que hoy sólo se requiere alguna reforma en la enseñanza para extender entre nuestros escolares este saludable ejercicio corporal, este espléndido goce.

En cambio — ¡cosa rara! —, en una ciudad tan favorablemente situada para la natación, mucho más importante todavía, casi nada se había hecho hasta el verano último en este orden. Al cabo, no pudiendo menos de dejarse sentir el rubor de ver que una gran parte de nuestra juventud no sabía nadar, se ha establecido un curso de natación para muchachos y otro para señoritas. De los primeros, se inscribieron 120, y 40 de las segundas; la suscripción costaba 2 francos y daba derecho a 20 tarjetas. La enseñanza ha durado desde junio a setiembre. Los resultados, comprobados en los ejercicios organizados al concluir, fueron muy satisfactorios y hacen presumir cuán beneficiosa sería dicha enseñanza si, a favor de una distribución conveniente del tiempo en las grandes ciudades, se pudiese hacerla accesible gratuitamente para toda la juventud. Esperamos que así acontezca en un porvenir próximo.

Mucho mejor atendida que en Zurich está la natación en Winterthur, en cuya escuela secundaria y en cuyo gimnasio figura como parte obligatoria de la enseñanza. Según mis noticias, de esta organización sólo se han obtenido satisfactorios resultados; por lo cual, bien puede recomendarse su ejemplo. De las otras ciudades suizas, si no estoy mal informado, hasta ahora, Berna, San Gall y Basilea han organizado también la enseñanza de la natación.

VIII

Abordemos ahora esta otra cuestión: *¿Dónde debe jugarse?*

Kupferman, en su libro sobre la gimnasia y el juego (1), da la siguiente poética respuesta: «En la naturaleza libre, donde en frescas inspiraciones se aspira el soplo del tibio aire del verano; en la verde pradera, en el florido valle, en el perfumado bosque, en el sombrío parque; doquiera que la alegre turba infantil emula con sus gritos de júbilo al amable coro de las aves.» En las comarcas rurales es relativamente fácil aproximarse a este ideal. Toda aldea podría tener, sin grandes dificultades, un prado llano para el juego. Otra cosa son las ciudades, donde hay, en verdad, locales y salas de gimnasia, pero que, a mi entender, no sirven para aquel fin. Antes creo preferible en absoluto no jugar a hacerlo en habitaciones cerradas, que no ofrecen aire puro ni permiten el libre y alegre movimiento requerido por los juegos. Si los admitimos a éstos en las salas de gimnasia, ¿quién nos garantiza de que no se rebajarán hasta convertirse en una especie de Cenerentola de la gimnasia escolar, en vez de ser sus iguales y hermanos, como en absoluto merecen? ¿Quién nos da la certeza de que no se convierta en tiempo escolar el de juego, viniendo la

(1) *Turnunterricht und Jugendspiel.*

coacción a encadenar metódicamente la iniciativa y espontaneidad juveniles? Afuera ¡al aire libre! Tal es la bandera para los juegos de la juventud.

Los gimnasios sólo pueden servir para el juego cuando no están empedrados, pues, en primer lugar, y especialmente en los juegos de los muchachos de más edad, ocurren no pocas veces caídas imprevistas y súbitas; además, las pelotas se inutilizan sumamente pronto; por último, en el *cricket*, es condición esencial la de que aquélla bote en la superficie lisa del suelo, con la misma regularidad que la bola de billar en las bandas de la mesa. Los gimnasios cubiertos de césped podrían servir para los juegos de las niñas, pero son, por regla general, demasiado pequeños para los de los muchachos, si reflexionamos que, en una partida regular de *football*, se exige una distancia de 100 metros, y que el *cricket* necesita a lo menos igual espacio.

Se requiere un campo especial de juego a respetable distancia de las ventanas de las casas, y si se le emplazase enteramente fuera del laberinto de ésta, no se perdería nada con la mayor pureza del aire ni con el ejercicio necesario para ir y volver. Que dicho campo esté bien llano es condición también esencial, cuya inobservancia imposibilitaría la práctica de los más hermosos juegos precitados. Por lo que se refiere a la relación entre las dimensiones del local y el número de los jugadores, el Dr. Koch, después de diez años de observacio-

nes en Brunswick, dice: «De los ensayos realizados aquí, resulta que basta una hectárea para 50 muchachos en uno de nuestros juegos usuales; para niños más pequeños, que necesitan menos lugar, o para aquellos juegos que necesariamente se limitan a un espacio reducido (v. gr., barra), podrían jugar de 70 a 80 en un campo de aquellas dimensiones.» Ahora bien: siendo un tanto raro en nuestro país el suelo llano, y teniendo en cuenta mis propias observaciones en los sitios de juego, podría tal vez rebajarse el *mínimum* todavía un poco y considerar suficiente una hectárea para 100 niños.

Pero, ¿qué hacer una vez cumplidas todas estas condiciones para un juego útil y fecundo, cuando, en la tarde consagrada a éste, por obligación sobrevienen la lluvia o la tempestad? Estos casos pueden las más veces resolverse sustituyendo las horas de juego por horas de clase, sobre todo en las escuelas que no tienen el sistema de profesores especiales, y tomando otras horas análogas, cuando vuelve el buen tiempo, de las destinadas a las enseñanzas teóricas. Pero si una organización escolar demasiado compleja fuese incompatible con estas alteraciones, no por esto habría nada que lamentar; antes al contrario, debiéramos felicitarnos de que la juventud, atormentada, como en Brunswick acontece, por esa ímpia muchedumbre de horas de clase destinadas a la historia, a la geografía, a la botáni-

ca, etc., etc., pueda respirar y descansar siquiera de su trabajo habitual, en esas tardes en que la lluvia hace imposible el juego.

Las varias formas de éste, cuya introducción propongo en primera línea, no han sido hasta ahora conocidas en nuestro país. Por esto se necesita, ante todo, familiarizar con ellas al magisterio. Algunos miembros de la Asociación de Maestros de Zurich y sus alrededores se han «atrevido» ya en el último otoño a jugar entre sí al *foot-ball*, habiéndose organizado también este verano una partida de *cricket*, en que se ha interesado mayor número todavía. Un par de ejercicios de esta clase bastan para dar a conocer la marcha y reglas del juego mucho mejor que las más exactas descripciones. Un ejemplo semejante en las otras capitales de Suiza contribuiría a la más rápida y general propagación del conocimiento y práctica de estos juegos; pero su cultivo permanente y su aclimatación radical sólo podrán lograrse cuando las Escuelas Normales de maestros (*Lehrerseminare*) hagan suya esta causa y establezcan igualmente en el plan de sus trabajos una tarde de juego, en que los futuros educadores de la infancia se familiaricen con estos ejercicios, hallando al par en ellos saludables descanso y reanimación para su organismo, a menudo tan irracionalmente recargado con el exceso de trabajo mental. Muchas instituciones para la educación del magisterio podrían aprovechar, además,

su situación a la orilla de los ríos o los lagos, como un estímulo para introducir la enseñanza de la natación.

Poco se ha hecho hasta hoy en este punto, para vergüenza nuestra; también en esto se nos han anticipado nuestros vecinos de Alemania. Sirva de prueba otro pasaje del decreto de Gossler (octubre de 1882). «En la indicada orden ministerial de 10 de setiembre de 1860, además de los juegos gimnásticos, se habla también de la natación y los patines; sobre lo cual advierto que la Institución Real para la educación de profesores de gimnasia ha incluido en su enseñanza la de la natación, desde hace algunos años, saliendo anualmente de sus aulas un cierto número de maestros, capaces de enseñar, a su vez, aquel ejercicio. Donde ha sido posible, han organizado las Escuelas Normales de maestros establecimientos de natación; primeramente, en interés de sus educandos, pero después también con la intención de que ejercicios de tan especial importancia para la salud y la vida se abran camino en un círculo cada vez más extenso».

IX

Llegado al fin de estas observaciones sobre los juegos corporales de la infancia y de la juventud, permítaseme ahora someterlas a la crítica, formuladas en las ocho proposiciones siguientes, que es-

pero puedan contribuir a que se tome en consideración un asunto, ciertamente, de la mayor importancia para nuestro bienestar espiritual y material:

1.^a El tiempo consagrado en la escuela y la casa al desarrollo corporal de la juventud está hoy, con respecto al destinado a su educación psíquica, en una desproporción igualmente nociva al desenvolvimiento físico y a la elasticidad de espíritu de los educandos en el período de su crecimiento, y que debe combatirse por todos los medios.

2.^a El número de horas semanales dedicadas en nuestras escuelas a la gimnasia debe, por lo menos, cuadruplicarse a expensas de las enseñanzas teóricas.

3.^a Dos de dichas horas deben reunirse en la misma tarde y destinarse a juegos corporales al aire libre.

4.^a Estos juegos deben elegirse de modo que favorezcan la actividad corporal y la disciplina del espíritu por medio de un esfuerzo adecuado a cada edad determinada.

5.^a Para los jóvenes debe recomendarse, ante todo, la introducción de los dos juegos nacionales ingleses *foot-ball* y *cricket*, así como la barra; para las jóvenes, la pelota con pala, el *lawn-tennis*, y otros juegos análogos.

6.^a Donde las circunstancias lo permitan, debe procurarse ocasión a los jóvenes de uno y otro

sexo para que en el tiempo de juego aprendan la natación y los patines.

7.^a Los campos de juego deben estar cubiertos de césped, ser todo lo más llanos posible y de la extensión mínima de una hectárea por cada 100 niños que jueguen al mismo tiempo.

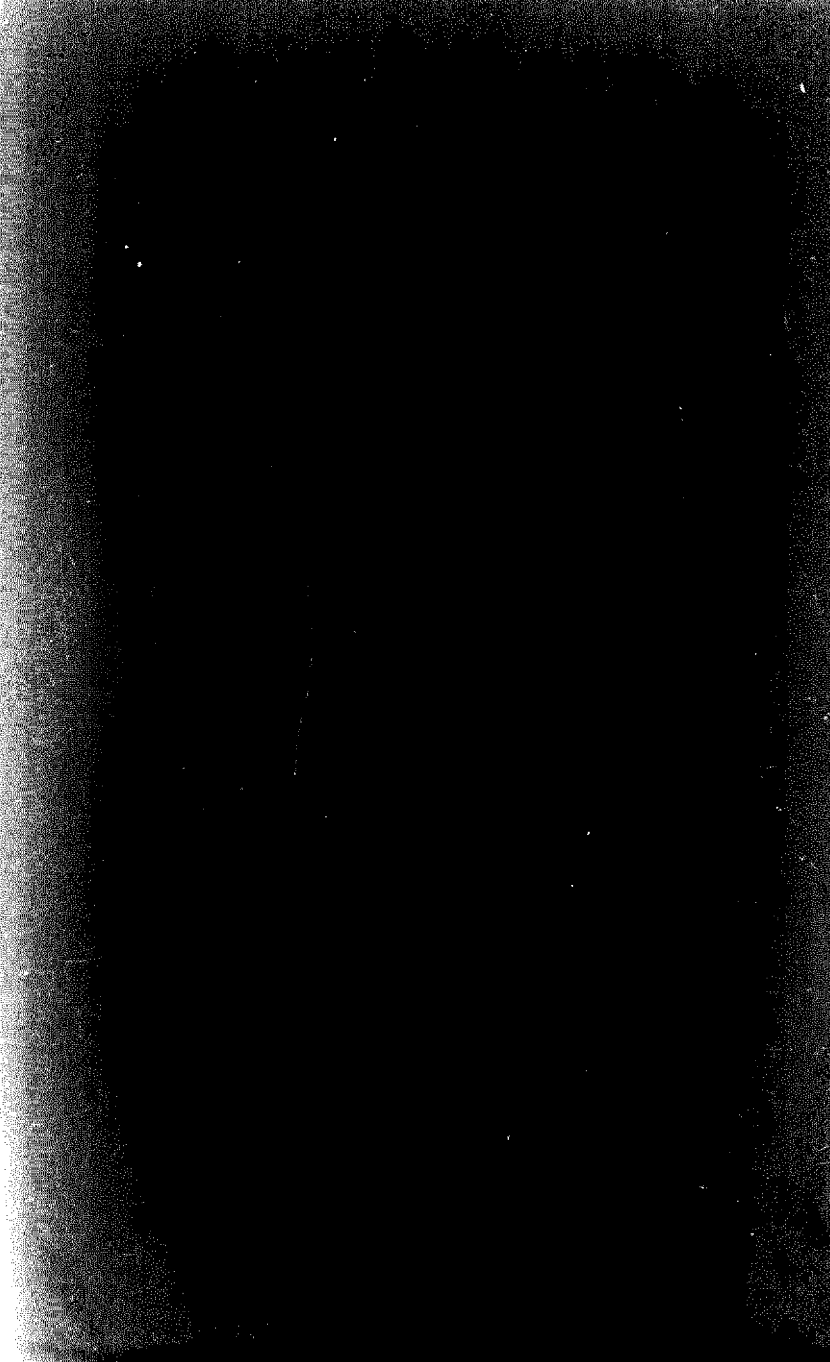
8.^a En las Escuelas Normales para el magisterio se debe preparar a los alumnos en tardes especiales destinadas al juego, para que en su día puedan introducirlo en las escuelas primarias.

Esa carrera universal, que comúnmente suele llamarse vida humana, se hace de año en año más vertiginosa. Ya ha quitado al paraíso de la juventud una cosa muy importante. En otro tiempo, había todavía muchachos y muchachas de catorce y diez y seis años que se complacían en el juego: la «refinada» cultura de nuestros días los convierte ya en esta edad en caballeros y señoras, sin consideración alguna a su provecho corporal y espiritual. Opongámonos a esta aberración y enseñemos a la juventud a que vuelva a jugar. Millares de corazones jóvenes nos tributarán regocijados solemne gratitud, si sabemos estimar el bello dicho de nuestro gran poeta y educador Federico Schiller, de que «muchas veces hay un alto sentido en el juego del niño» (1).

(1) *Hoher Sinn liegt oft in kind'schem Spiel.*

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
NOTA PRELIMINAR.....	v
Descripción sumaria del proyecto de edificio para la <i>Institución Libre de Enseñanza</i>	1
Excursiones geológicas.....	27
La <i>Institución</i> y el decreto de 1885.....	37
Sobre los defectos actuales de la <i>Institución Libre</i>	43
Fragmentos de un prólogo.....	49
Riño y la <i>Institución Libre</i>	59
Soler y Messía.....	67
Problemas urgentes de nuestra educación na- cional	73
Notas pedagógicas.....	101
Los niños en el teatro.....	109
La alegría del niño.....	113
Fragmento.....	115
La futura ley de Instrucción pública.....	119
El edificio de la escuela.....	147
Local y mobiliario de la escuela.....	171
La nerviosidad y la educación, según el Dr. Pel- man.....	177
La educación de los niños nerviosos, según Krafft-Ebing.....	231
La educación moral en la escuela, según Mr. G. G. Myers.....	237
La política y la escuela, según Kelsen.....	251
Los accidentes más comunes en la escuela.....	265
Juegos corporales.....	269



OBRAS COMPLETAS DE FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

- 1.^a FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.^a EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.^a LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.^a EPISTOLARIO.

VOLÚMENES PUBLICADOS

- I. — *Principios de Derecho natural.*
- II. — *La Universidad española.*
- III. — *Estudios de Literatura y Arte.*
- IV. — *Lecciones sumarias de Psicología.*
- V. — *Estudios jurídicos y políticos.*
- VI. — *Estudios filosóficos y religiosos.*
- VII. — *Estudios sobre educación.*
- VIII. } *La persona social. Estudios y fragmentos.*
- IX. }
- X. — *Pedagogía universitaria.*
- XI. — *Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*
- XII. — *Educación y enseñanza.*
- XIII. } *Resumen de filosofía del Derecho.*
- XIV. }
- XV. — *Estudios sobre Artes industriales y Cartas literarias.*
- XVI. }
- XVII. } *Ensayos menores sobre educación y enseñanza.*
- XVIII. }
- XIX. — *Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*
- XX. — *Arqueología artística de la Península.*

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A.

Ríos Rosas, 26. — Madrid