

BOLETIN

DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO L.

MADRID, 28 DE FEBRERO DE 1926.

NUM. 791.

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

18 de febrero de 1915.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La orientación profesional (*conclusión*), por D. Ernesto Winter, pág. 33.— La enseñanza de las lenguas vivas, por D. Rubén Landa pág. 35.— Notas para la Historia de la pedagogía española, por D. Domingo Barnés, pág. 46.— La enseñanza gráfica en las escuelas profesionales suizas y alemanas, por D. José Barcala Moreno, página . 53.

ENCICLOPEDIA

Del epistolario de D. Francisco, pág. 57.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: La cátedra de Giner, por D. Leopoldo Palacios, pág. 59.— Homenaje a los poetas Manuel y Antonio Machado: Palabras del Sr. Ccs-sic, pág. 63.— Libros recibidos, pág. 64.

PEDAGOGÍA

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL (1)

por D. Ernesto Winter,
Ingeniero.

(*Conclusión.*)

Reflexiones.

Pensemos que hay en cada muchacho ciertas preaptitudes cuyo crecimiento y desarrollo no es gradual; que esos descubrimientos instantáneos de aptitudes, fenómeno bastante frecuente en esta edad de desequilibrio, son debidos a gérmenes in-

visibles que están muy ocultos en nosotros y surgen por accidente.

Además, no es cierto que los muchachos lleguen al laboratorio sin haber ensayado sus aptitudes; muchos han visto, han imitado, han enderezado ya el clavo que Mr. Fontegne pone en sus manos, y para llegar en iguales condiciones sería preciso someterles a una misma vida y misma higiene y régimen de alimentación tiempo antes de la «prueba» de orientación.

El hombre de facultades normales tiene seguramente aptitudes que le hacen útil para muchas profesiones; así pensaba Mr. Robert en la entrevista que con él tuve y aun añadía que esta orientación profesional había de ser operación delicada, porque lo que se separaba mejor (los buenos de los malos) casi podía hacerse sin recurrir a examen hondo, y, en cambio, la dificultad de apreciar los menos buenos, los regulares y medianos persistía, a pesar de las pruebas de los laboratorios de orientación.

Por otra parte, estos laboratorios sólo cuentan sus éxitos. Orientaron con gran éxito a unos cuantos... Mas, ¿no fué la criba demasiado fina? ¿Qué ha sido de los que quedaron eliminados? ¿Hubieran sido o no útiles? Nadie vuelve a examinar esos despojos, ese interesante desecho. ¿Qué vocaciones se enterraron? ¿Qué errores hubo?

Son profesores muchos de estos orientadores, y los profesores suelen ser poco humanos. Preocupados de sus métodos, no se les da un ardite de la vida; duros como

(1) Véase el número anterior del BOLETIN.

creyentes, rígidos como hombres de fe, les falta esa acomodación del que muchas veces erró y sabe que erró. La suavidad del escéptico no es sino autoindulgencia aplicada.

Hay en la orientación profesional algo que miro con cierta repulsa. Me parece ver cierta predestinación, cierta imposición, máxime cuando el orientador designa el oficio, no sólo atendiendo a las especiales dotes del muchacho, sino (como ahora ocurre) a la facilidad de colocarse a la demanda de trabajo. Hay en estas obras sociales ciertos menosprecios del individuo, y, además, todos sabemos que en tres años que dura un aprendizaje, puede muy bien variar la oferta y demanda de trabajo. Volveremos a la famosa frase de: «Es carrera u oficio de mucho porvenir.»

Otra duda me asalta (¡qué desasosiego dudar siempre!). En la historia de los inventos, rara vez vemos que éstos sean debidos a profesionales. En general, los inventores son hombres desencasillados, *ratés* que pasan por varias profesiones, a quienes se les ocurrió aplicar a determinada profesión lo que en otra vieron. Hacen de esporos o fermentos/transportadores; por esto dice, con razón, Rusiñol que estos *ratés* de la vida son con frecuencia *la llevor dels coses noves*, la levadura de las cosas nuevas, y añade: «son los conejos de ensayo, en los que se prueban todos los virus que después han de aprovechar a *els practics*, a la gente práctica».

Orientados todos, ¿habrá después una rigidez profesional, un encasillado que conduzca a una gran habilidad manual y a una singular pobreza espiritual?

No es de esperar. Quien estudia, aun cuando se especialice, aprenderá a ver, a escudriñar y a investigar, a inquietarse; por eso no podemos, mirando al porvenir, pensar en esa vida de bienestar, y casi de bienaventurados, que nos promete Mr. Mauvezin con y por la orientación.

Si los salarios aumentan todos, el mal estar será casi igual; si todas las fábricas tienen obreros selectos, la competencia será la misma.

El bienestar es una situación de privile-

gio, que no puede ser de muchos, y en cuanto a la felicidad que promete Mr. Mauvezin, desde luego, puede tener por base el motivo de nuestras aficiones determinadas por nuestras aptitudes, pero es más compleja; no podemos creer que sea el entiero de todo anhelo, de toda ambición.

Columbramos en lontananza a ese obrero del porvenir. Bien orientado, bien pagado, le vemos leyendo en el jardín de su casa, en día de domingo, un periódico técnico, exclusivamente profesional, y no podemos suponer que haya llegado, a pesar de su bienestar, al colmo de sus ambiciones.

Pensará, con más razón que nunca, en sustituirse al patrono, ahora que tiene más capacidad y conocimientos; deseará ser él el alma de la fábrica, y será éste un legítimo anhelo.

Mas no vayamos más lejos. No pretendemos menospreciar la orientación profesional, sino reducir el laboratorio a lo que debe ser como accesorio, y, en cambio, otorgarle un papel principal de dirección y orientación de maestros, que son los que, «con mucho tiempo y muchos ensayos», pueden hacer amplia labor de orientadores. Repitamos las palabras de Taylor: «Muchos hombres colaborando cordialmente, aun cuando sólo sean de mediano talento, pueden hacer un trabajo que sería casi imposible hiciese un solo hombre de talento extraordinario y capacidad excepcional». «Costosos experimentos pueden llevarse a cabo por hombres que no dispongan de capitales, y pueden resolverse los problemas más arduos por gentes de mediano valer; basta que tengan para ello voluntad y que estén decididos a pagar con su tiempo, su paciencia y su trabajo tenaz.»

Y yo he de aplicar a estos ensayos de orientación profesional las palabras que precisamente apliqué al sistema Taylor en mi libro *Movimiento industrial después de la guerra*.

«Unos por curiosidad, otros por aversión, lo cierto es que todos los industriales han querido asomarse a estos métodos para impugnarlos, para discutirlos o para

inspirarse y adoptarlos con moderación y restricciones. La mayor aspiración de un reformador debe ser tener amigos y enemigos, no predicar en un corro de indiferentes.»

Y en otro lugar: «Los principios son por su rigidez como ideas disecadas de forma bella, invariable, pero sin vida. Lo interesante es ver la génesis y desarrollo de esas ideas hasta convertirse en principios. Lo interesante en el Discurso sobre el método de Descartes no es que Descartes proporcione un método bueno o malo, sino la exposición de sus dudas, el proceso de su pensamiento, la sistematización o consecución y prosecución en el desarrollo de una idea. Esto es para nosotros lo esencial, porque nos enseña a pensar por cuenta propia. No a seguir el método del autor, sino a buscar algo nuestro o que está en nosotros.»

Yo creo que estas palabras pueden aplicarse a la orientación, como a todo proceso experimental.

Por último, vaya una pequeña anécdota respecto al valor de los aparatos. En una visita que hice a una Escuela de Artes e Industrias de una población del centro de España, me enseñaron, en el gabinete de Física, muchos y buenos aparatos, haciendo valer, la persona que me acompañaba, la adquisición de un magnífico microscopio Zeiss, que se hallaba en una vitrina.

—¿Dónde está el ojo? —pregunté.

—¿Cómo? ¿Qué ojo?

—El que mira por el aparato. Es lo esencial. La mayor parte de los descubrimientos de Pasteur fueron hechos con un Naches de 25 a 30 francos.

Debo confesar que había en mi pregunta ya cierta ironía, porque sabía a ciencia cierta que allí no había ojo; me bastaba ver el aparato y que éste estaba encerrado en el fanal para saber que aquél era un microscopio sagrado, santo, que se enseñaba como reliquia.

Lo esencial es el ojo, señores.

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS VIVAS

por el Prof. Rubén Landa,

Catedrático de Psicología en el Instituto de Salamanca.

Sumario: Advertencia.—Los fines.—El método: a) El método directo. b) La enseñanza de la pronunciación c) La traducción. d) Descripción del procedimiento.—Los exámenes.—La formación del profesorado.

Advertencia.—Con estas notas no pretendo dar a conocer nada nuevo, sino únicamente indicar cómo entiendo que debería aplicarse en nuestros Institutos de segunda enseñanza y en nuestras Escuelas Normales algo ya muy conocido en el mundo, aunque apenas practicado en España: los métodos relativamente modernos de la enseñanza elemental de las lenguas vivas.

Recojo aquí parte de la labor que hice no hace mucho tiempo en Francia e Inglaterra estudiando su educación secundaria. La enseñanza de las lenguas vivas es una de las cuestiones de que más me ocupé allí: asistí a un gran número de clases de idiomas en escuelas secundarias, seguí en las Universidades de París y Londres cursos para profesores de francés y de inglés y oí varias conferencias sobre estas cuestiones. Para orientarme en ellas me ha sido también muy útil mi experiencia como profesor y como alumno. La circunstancia de haber aprendido diferentes lenguas de diferente manera y el haberme ocupado en enseñarlas me permite comparar y juzgar mejor los distintos métodos.

La lista bibliográfica que he añadido a estas notas no se publica aquí porque, aunque incompleta, ocuparía mucho espacio. No obstante, la pongo a disposición de las personas a quienes pueda interesar.

Los fines.—Saber un idioma de una manera completa quiere decir ser capaz: 1.º, de hablarlo; 2.º, de escribirlo; 3.º, de entender el idioma hablado, y 4.º, de entender el idioma escrito. En los Institutos y las Normales no es necesario, ni siquiera posible, que los alumnos adquieran este conocimiento completo de una lengua extranjera. No es posible, salvo raras excepciones, como lo prueba la experiencia aun

de las escuelas secundarias mejor dotadas en este respecto. La enseñanza colectiva (aunque las clases no pasen de 25 alumnos) y limitada por fuerza a algunas horas semanales no puede aspirar a tanto. Pero tampoco es necesario, pues el objetivo de esta enseñanza en nuestros Institutos y Normales debe ser principalmente capacitar para leer, para entender la lengua escrita.

En efecto, ¿para qué sirve esta enseñanza? ¿Para qué se estudian en las escuelas secundarias y Normales las lenguas vivas, el francés, por ejemplo?

En primer lugar, para adquirir un instrumento de cultura. Tanto es su valor en este sentido, que puede decirse que un español que no sabe francés, ni inglés, ni alemán no es un hombre culto. Así sucedía antiguamente con el latín.

Pero no basta saber francés para ser culto: es sólo una condición para ello, en cuanto nos permite participar de la cultura universal, traspasar las puertas de nuestra casa y vivir en el mundo. De aquí que la enseñanza del Instituto y la Normal no deba proporcionar sólo el instrumento, el conocimiento de la lengua, sino también, en la medida de lo posible, el conocimiento de la cultura francesa.

Por último, esta enseñanza debe servir también, mediante los ejercicios de traducción, para conocer mejor la lengua materna y, en general, para la formación de la inteligencia.

Ahora bien, lo esencial para lograr estos fines es aprender a leer. Poder leer la lengua es lo que más importa en este caso, en el de los alumnos de nuestros Institutos y de nuestras Normales. La francesa es para nosotros un instrumento de cultura; pero especialmente la lengua escrita. Conocer la cultura francesa quiere decir, sobre todo, conocer libros franceses. Y en cuanto al último fin que hemos señalado (formación general de la inteligencia y conocimiento más profundo de la lengua materna), lo que en la enseñanza de las lenguas tiene valor para él son los ejercicios de traducción.

El objetivo principal de esta enseñanza

en los Institutos y Normales debe ser, por consiguiente, capacitar para leer. Sin embargo, la enseñanza que proponemos aquí, aunque tendría por fin principal la lectura, también sería útil, en cierta medida, para aprender a hablar y a escribir, sobre todo porque proporcionaría una base para que los alumnos pudiesen completar más tarde, en poco tiempo, su conocimiento de la lengua en estos dos aspectos.

Esto es lo que a mi entender puede y debe hacerse para la generalidad de los alumnos. Para aquellos que tuviesen interés en aprender a hablar y escribir la lengua (futuros diplomáticos, cónsules, comerciantes, etc.), podrían organizarse clases especiales en los últimos años del bachillerato.

* * *

Hemos dicho que la clase de lenguas vivas puede servir para adquirir un dominio mayor de la lengua materna y como gimnasia para desarrollar la inteligencia. Queremos insistir acerca de este aspecto de la enseñanza de idiomas, porque generalmente se descuida. No vamos a tratar aquí de la cuestión, tan debatida entre los partidarios de la enseñanza clásica y los de la moderna o realista, de si en esto pueden obtenerse con las lenguas vivas los mismos resultados que con el latín y el griego; pues, sea o no igual su valor en este respecto al de las lenguas clásicas, es indudable que también ellas sirven para este fin. En realidad, si este punto se discute todavía, es porque aun se carece de una experiencia suficiente para juzgar acerca de él, porque aun no se ha utilizado la enseñanza de las lenguas vivas para este fin, al menos en la misma medida que la de las lenguas muertas.

En reacción contra los métodos antiguos se ha ido quizás demasiado lejos al querer hacer más práctica, como suele decirse, la enseñanza de las lenguas vivas. Bien está, se piensa, que las lenguas muertas se estudien para traducirlas; pero la enseñanza de las lenguas vivas ha de tener por objeto también, y quizás sobre todo, el hablarlas. Contra ello nada tenemos que decir; es

más, pensamos que aun si lo que se pretende es traducir, debe comenzarse por aprender a hablar; pero una vez que se ha adquirido una cierta facilidad en el uso *activo* de la lengua, es decir, para expresarse en ella (y a esto ha de dedicarse exclusivamente el primer período de aprendizaje), la traducción debe ocupar la mayor parte del tiempo.

Por no hacerlo, deja de obtenerse de la enseñanza de las lenguas vivas todo el beneficio que sería posible. Lo olvidan aun los mismos defensores de la enseñanza moderna. Así, la reforma francesa de 1902, aunque trata de equiparar el bachillerato moderno y el clásico, al dar a la enseñanza de las lenguas vivas un carácter exclusivamente práctico y al imponer en ella únicamente el método directo, la coloca en una situación de inferioridad con relación a la enseñanza clásica, pues limitando su objetivo a la adquisición de un mero instrumento, no es posible obtener con ella, como con la enseñanza clásica, resultados considerables en cuanto a la lengua materna y a la formación de la inteligencia.

Hay defensores tan entusiastas del método directo, que creen descubrir en él toda clase de virtudes, y pretenden, por ejemplo, que el método directo desarrolla la inteligencia del alumno tanto como los métodos tradicionales de la enseñanza clásica, de la enseñanza del latín y el griego. Esto es colocarse en un mal terreno para dar la batalla a la enseñanza clásica en pro de la moderna. No; el método directo no tiene valor alguno para la formación de la inteligencia. Su mérito consiste precisamente, como veremos más adelante, en haber descubierto que las lenguas se aprenden, no mediante el pensar y la reflexión, es decir, mediante la actividad de la inteligencia, sino mediante un proceso mecánico de imitación y repetición, lo mismo que se aprende la tabla de multiplicar de memoria o a escribir a máquina o a montar en bicicleta. Para nada de ello es preciso pensar ni reflexionar, y a pensar y a reflexionar bien se aprende pensando y reflexionando. Por esto cabe que una persona haya aprendido a hablar varias lenguas, o

la tabla de multiplicar, o el mero mecanismo del piano, o a montar en bicicleta o escribir a máquina, sin que haya mejorado su formación intelectual.

No sucede así con la traducción, pues es uno de los ejercicios que exige un esfuerzo mayor de atención y reflexión. De aquí el gran valor formal de la enseñanza clásica. Si la enseñanza moderna quiere competir con ella en este terreno, ha de ser imitándola, pero entiéndase bien, no a los comienzos. El método directo es excelente para lograr el primer fin indicado: la adquisición de un instrumento, es decir, para aprender la lengua, y probablemente lo es también para aprender las lenguas muertas; pero si se quiere que la enseñanza de las lenguas vivas sirva para la formación de la inteligencia, es preciso que el alumno traduzca mucho después de haber asimilado la estructura del idioma extranjero. Acaso con el tiempo no se empleen métodos distintos para enseñar las lenguas vivas y las muertas; acaso se sirvan una y otra enseñanza los primeros años exclusivamente del método directo (1) y los últimos preferentemente de la traducción. Y entonces es cuando, colocadas en igualdad de condiciones, podrá juzgarse de su valor relativo.

El método.—a) *El método directo.*—El método que proponemos para el primer período de la enseñanza de idiomas es el llamado directo. No vamos a hacer una exposición completa de él; pero sí trataremos de indicar las características suyas que, a nuestro juicio, importa más tener en cuenta al seguirlo. Y dadas las diferentes maneras como se interpreta y se practica, es preciso puntualizar la que nos parece preferible.

El método directo es lo contrario a la enseñanza por la traducción. La diferencia capital entre los métodos antiguos y el método directo consiste, en efecto, en que éste prescinde de la traducción, y, por lo tanto, en que, al enseñar la lengua extranjera, no se sirve de la materna.

(1) Como es sabido, en la Perse School de Cambridge, el latín y el griego se enseñan por el método directo.

Por esto, la diferencia que primero se advierte entre una clase de idiomas de tipo tradicional y otra conforme al método directo es que, en la primera, se habla la lengua materna, y en la segunda, únicamente la lengua extranjera que se enseña. En el método antiguo, la lengua extranjera se aprende *mediante* la materna; aprendemos el significado de las palabras asociando a cada una de ellas la palabra equivalente de la nuestra: nos enteran, por ejemplo, de que *maison* quiere decir *casa*.

¿Cómo se procede en el método directo? Aprendiendo la lengua extranjera como la materna. Se aprende el significado de las palabras *directamente*, asociándolas, no a otra palabra de otra lengua, a su equivalente en otro idioma, sino *inmediatamente* a su significado, a las ideas, a las cosas: al decirnos una palabra nueva, *maison*, por ejemplo, nos enteran de lo que significa señalando una casa o la imagen de una casa. Así hemos aprendido nuestra lengua, sin intermedio de otra, sin *traducir*.

El prescindir de la traducción, el asociar *directamente* el término de la lengua extranjera a su significado, y no *mediante* su equivalente en la lengua materna, tiene la ventaja de que el alumno *piensa* desde un principio en la lengua extranjera, es decir, que el oír o leer una palabra, o una frase, en la lengua extranjera le trae inmediatamente a la conciencia su significado, mientras que cuando el alumno comienza a aprender la lengua traduciéndola, no comprende inmediatamente una expresión extranjera; al oírla o leerla no se le presenta, desde luego, su significado ante la conciencia; para entenderla es preciso que la traduzca; la expresión en lengua extranjera le sugiere, primero, su equivalente en la lengua materna, y luego, mediante éste, su significado. Cuando hay hipérbaton, por ejemplo, ha de comenzar por deshacerlo. Quien aprende según el método directo entiende la frase, desde luego, sin necesidad de deshacer el hipérbaton, de ordenar, como suele decirse. Y lo mismo sucede cuando el alumno habla o escribe. Al alumno del método antiguo, la

idea le sugiere, primero, su expresión en la lengua materna, y luego, su traducción en la extranjera; al alumno del método directo, la idea le sugiere inmediatamente su expresión en la lengua extranjera.

Otra diferencia con el método antiguo y otra semejanza con el aprendizaje de la lengua materna: no se empieza a aprender la lengua por el estudio de su gramática; es más, se concibe muy bien que con el método directo pueda llegarse a hablar una lengua sin haber estudiado nada de su gramática. Al fin y al cabo, así sucede con la lengua materna: la aprendemos sin aprender antes su gramática. La diferencia estriba, en último caso, en el valor que se da a la reflexión para aprender a hacer algo. Por una parte, se dice: a hacer algo se aprende reflexionando antes acerca de nuestra acción, pensando antes cómo se hace, conociendo los conceptos y leyes generales referentes a esa actividad, es decir, su teoría. Por otra parte, se dice: a hacer algo se aprende viéndolo hacer y haciéndolo; no es el conocimiento de la teoría, sino la práctica; no es la reflexión acerca de la acción, sino la acción misma, lo que nos enseña a hacer. El hacer es siempre hacer algo concreto, y se aprende mejor por la imitación de actos que por la trasmisión, de conocimientos generales. La repetición y el hábito, no el conocimiento ni la reflexión es lo que enseña a hacer, lo mismo a hablar una lengua que a tocar el piano, o a nadar, o a montar a caballo o en bicicleta. Para aprender a nadar, lo que importa no es aprender reglas, sino nadar. Y saber hacer algo, en este sentido, consiste precisamente en hacerlo mecánicamente, inconscientemente, sin tener que reflexionar acerca de ello. La introducción de un proceso reflexivo durante la ejecución sólo raramente la mejora, y, generalmente, o es inútil o perturba.

Para terminar, queremos recoger aquí la descripción más perfecta que conocemos del método directo. Está, por cierto, escrita en latín (1). Traducida, dice así:

(1) ...«cùm ipsi [las demás personas] appellabant rem aliquam, et cùm secundum eam vocem corpus

...«cuando [las demás personas] nombraban alguna cosa, y cuando conforme a los sonidos de su voz se movían hacia algo, lo observaba, y retenía [en la memoria] que aquella cosa la llamaban con la palabra que decían cuando querían mostrarla... Así, colocadas las palabras en su debido lugar en varias sentencias, y oyéndolas con frecuencia, me daba cuenta poco a poco de lo que significaban, y, adiestrada mi boca en la pronunciación de estos signos, expresaba con ellos mis deseos».

Toda la esencia del método directo está contenida en esta breve descripción. Las palabras se aprenderán asociándolas directamente a las cosas, a su significado, y no aisladas, sino «en varias sentencias» (*in variis sententiis... posita*). No se habla para nada del estudio de la gramática; pero se aprenderá a hablar correctamente, gramaticalmente, oyendo las palabras «colocadas en su debido lugar» (*locis suis posita*). Como una lengua es un conjunto de hábitos, para aprenderla es indispensable la repetición, y no se habla de que sea necesaria la reflexión: «oyendo las palabras con frecuencia me daba cuenta poco a poco de lo que significaban» (*crebro audita, quarum rerum signa essent paulatim colligebam*). Por último, «adiestrada mi boca en la pronunciación de estos signos» (*edonito in eis signis ore*) [y queda así indicado el papel que debe desempeñar la fonética], «expresaba con ellos mis deseos» (*meas... voluntates... per hæc enuntiabam*); es decir, no basta tener un conocimiento «pasivo» de la lengua, saber entenderla, sino que se debe enseñar a expresarse en ella con más o menos fluidez. Esto es necesario aun para entenderla bien.

Lo único que el lector puede echar de menos en esta descripción del método directo es la afirmación, como resumen de todo lo demás, de que consiste en apren-

ad aliquid movebant, videbam et tenebam hoc ab eis vocari rem illam, quod sonabant: cum eam vellent ostendere... Ita, verba in variis sententiis, locis suis posita, et crebro audita, quarum rerum signa essent, paulatim colligebam, meas que jam voluntates edonito in eis signis ore, per hæc enuntiabam».

der una lengua extranjera del mismo modo que aprendemos la materna. Y, sin embargo, el pasaje citado lo dice más terminantemente que ningún otro. El método directo es moderno. ¿Cuándo se escribieron las sustanciosas líneas que hemos transcrito? A fines del siglo IV de nuestra era. Su autor es San Agustín. Las escribió en sus *Confesiones*, en el libro I, capítulo VIII, que trata «Del modo como aprendió a hablar cuando llegó a la niñez».

b) *La enseñanza de la pronunciación.* ¿Cómo debe enseñarse la pronunciación? Es éste un problema sobre el cual se discute ahora mucho, y especialmente hasta qué punto es necesario el estudio científico de la fonética de una lengua para aprender su pronunciación. ¿Conviene, por ejemplo, enseñar a los alumnos y usar en la clase la transcripción fonética? En algunos países, en Inglaterra uno de ellos, se hace así en muchas escuelas, empezando la enseñanza de la lengua por la de su transcripción fonética (1).

Sólo la experiencia puede dar una solución definitiva a este problema, y lo más acertado para hallarla sería, sin duda, que una misma escuela siguiese con dos secciones diferentes de alumnos procedimientos distintos, usando en una la transcripción fonética, y en la otra no, para comparar sus resultados. De no poder hacer esto, yo optaría por no emplearla. Pero entiéndase bien: creo que el profesor sí debe estudiar científicamente la fonética de la lengua, y, por consiguiente, conocer la transcripción fonética. Es más: creo que es conveniente enseñar ésta a los alumnos de los últimos cursos, aunque sólo lo indispensable para que puedan manejar los diccionarios de pronunciación, sobre todo si se trata de una lengua como el inglés; pero comenzar la enseñanza de la lengua precisamente por la de su transcripción fonética y usar exclusivamente ésta durante los primeros meses lo considero un error. Me parece que es complicar las cosas y

(1) El sistema de transcripción que siempre he visto emplear en Inglaterra es el de la Asociación Internacional de Fonética.

aumentar el trabajo y el gasto de tiempo innecesariamente.

La pronunciación, como los demás elementos de una lengua, se aprende por imitación: oyendo hablar y hablando, oyendo la pronunciación de los demás y tratando de reproducirla. Y sólo en los casos en que esto no sea suficiente se servirá el maestro de sus conocimientos de fonética, pero no usando la transcripción científica, sino enseñando al alumno la posición de los labios, de la lengua, etc., necesaria para lograr la pronunciación correcta. Así se hará, desde luego, de un modo general con sonidos que son especialmente difíciles para alumnos españoles, como, por ejemplo, la *u* francesa.

Comenzar la enseñanza de la transcripción fonética es una equivocación análoga a la de empezar la enseñanza de la lengua por la de su gramática. También en este caso se trata de enseñar a hacer empezando por enseñar los resultados de la reflexión científica acerca de esa acción; se pretende que se aprenda mediante el análisis y la reflexión lo que sólo puede ser obra de la imitación, y resultado, sobre todo, de un proceso inconsciente y espontáneo, como lo es en el caso de la lengua materna. También aquí el saber hacer, el saber pronunciar, consiste en poder hacerlo sin pensar en ello, y el haber pensado previamente en ello no es condición necesaria para saberlo hacer. Así, un niño inglés sabe pronunciar el artículo *the* por lo menos de dos maneras, y usa cada una de ellas cuando es debido, sin darse cuenta siquiera de que existen esas dos formas de pronunciación, y, en cambio, puede darse el caso de un extranjero que sepa que existen esas dos formas, y hasta conozca su transcripción fonética, y sea incapaz de pronunciarlas o de emplearlas cuando es debido; pero si oye muchas veces pronunciarlas bien, puede ocurrir que, sin darse cuenta de ello, deje de cometer la falta en que antes caía. Un hábito puede, sin duda, comenzar por la acción reflexiva; pero la reflexión no es indispensable para adquirirlo: lo verdaderamente eficaz es repetir la acción.

La crítica que se hace de la transcripción ordinaria es indudablemente justa. Tiene el inconveniente de que con frecuencia se emplea un mismo signo para más de un sonido o se usa más de un signo para un mismo sonido y de que no transcribe elementos importantes de la pronunciación (acento, cantidad de las sílabas, etc.). Pero mientras sea ésa la que está en uso, ¿para qué aprender otra, si no se trata de especialistas que estudien científicamente la lengua? Y aunque la transcripción fonética facilitase el aprendizaje de la pronunciación, ¿compensan sus ventajas el esfuerzo y el gasto de tiempo que supone su uso en la enseñanza elemental? Sólo a la enseñanza elemental de las lenguas nos referimos aquí, en efecto; todo esto lo decimos pensando especialmente en la enseñanza secundaria, y no se refiere a la enseñanza de la lengua en la Universidad, en la cual el uso de la transcripción fonética es, sin duda, indispensable.

También ha de tenerse en cuenta que el valor de la transcripción fonética para la enseñanza elemental varía según la lengua. Si se trata del inglés, creemos, desde luego, conveniente que al final (no al principio) se enseñe a los alumnos la transcripción fonética, para que puedan servirse de un diccionario de pronunciación; pero si se trata, por ejemplo, del alemán, lo consideramos innecesario.

Y enséñese o no la transcripción fonética, ha de huirse de dar una importancia excesiva a la pronunciación. Preocupémonos de que el alumno pronuncie con la claridad suficiente para ser comprendido, pero el que pronuncie o no con acento extranjero carece de importancia. Hasta ha llegado a decirse que «un hombre sólo debe hablar con seguridad y pureza impecable la lengua de su tierra» (1).

(1) Vd., Eça de Queiroz, *A correspondencia de Fradique Mendes*, carta IV a Madame S. Por su interés para nuestro asunto, reproducimos aquí los siguientes fragmentos de esa carta: «Mas se seu filho já sabe o castelhano necessario para entender os *Romanceros* e o *D. Quichote...* para que deseja a minha sensata amiga que elle pronuncie esse castelhano que sabe com o accento, o sabor, e o sal d'um madrileno nascido nas veras pedras da Calle-Mayor? Vai assim o dôce Raul desperdiçar o tempo que a Sociedade lhe marcou

c) *La traducción.*—Para lograr el fin que ha de proponerse en primer lugar la enseñanza de idiomas en los Institutos y Normales: el aprendizaje de la lengua, la adquisición de un instrumento, creemos que el método directo es el más adecuado. Y por aprender la lengua no entendemos en este caso llegar a dominarla completamente o poseer un vocabulario muy extenso. Lo esencial es que el alumno se haya asimilado la estructura de la lengua, que *piense* en la lengua extranjera, que pueda, sin cuidarse de ello, como por un instinto gramatical, construir las frases en el orden debido y usar las palabras variables con las modificaciones que corresponda en cada caso. Una vez logrado esto, es preciso que la enseñanza se oriente hacia los otros objetivos que le hemos señalado: el conocimiento de la cultura francesa, inglesa o alemana, el dominio más perfecto de la lengua materna y el adiestramiento de la inteligencia. Esto se conseguirá mediante la lectura y la traducción.

En el método directo se utilizan las actividades del alumno que se producen de una manera espontánea e inconsciente. Las traducciones le obligan, por el contrario, a una reflexión intensa. El trabajo de traducción es esfuerzo consciente, análisis, reflexión. De aquí su valor educativo incomparable. Y será tanto mejor, tanto más eficaz, cuanto más acabado sea. Ha de exigirse que el alumno haga la traducción lo mejor que le sea posible, aunque para esto tenga que traducir menos. No basta mostrar que se ha comprendido el texto extranjero; ha de procurarse, además, que el texto español sea correcto y que en lo posible conserve las cualidades

para idéas e noções—em quê? No luxo de apurar até a um requinte superfino, e superfluo, o mero instrumento de adquirir noções e idéas. Porque as linguas, minha boa amiga, sao apenas instrumentos do saber...»

«Un homén só deve fallar, con impeccavel seguranga e pureza, a lingua da sua terra: — todas as outras as deve fallar mal, orgulhosamente mal, com aquelle accento chato e falso que denuncia logo o estrangeiro. Na lingua verdadeiramente reside a nacionalidade—; e quem fôr possuindo com crescente perfeição os idiomas da Europa, vai gradualmente soffrendo una desnacionalisação.»

literarias del original. Conviene por esto que el alumno haga las traducciones por escrito, pues la escritura exige mayor precisión en el pensamiento.

De este modo servirá la traducción para alcanzar los otros fines que hemos señalado a la enseñanza de las lenguas:

1) La traducción (oponiéndola a la mera lectura) es un procedimiento excelente para penetrar mejor el sentido de un texto, y, por lo tanto, para aprender a leer y estudiar los libros extranjeros y conocer a través de ellos la cultura de otros pueblos.

2) Es también uno de los mejores procedimientos para adquirir un dominio más perfecto de la lengua propia. Escribir la traducción castellana de un texto extranjero exige más y enseña más acerca de la lengua materna que un ejercicio de redacción libre, porque ante el texto extranjero no es posible evadir las dificultades, sino que es preciso afrontarlas y tratar de que la traducción conserve hasta los matices más delicados del original.

3) La traducción obliga a analizar los conceptos y a desentrañar su enlace lógico, habitúa a pensar con precisión y rigor. Por esto es una gimnasia insuperable de la inteligencia.

Sirva o no la enseñanza de las lenguas vivas para estos fines en igual medida que la del griego y el latín, lo cierto es que sirve y que no debe desaprovecharse esta utilidad suya limitando su objeto a la mera adquisición de un instrumento. Y mientras menos se tarde en adquirir el instrumento y más tiempo pueda dedicarse a la traducción, mejor. El método directo, que pide un trabajo meramente mecánico sin valor formativo alguno, conviene, pues, emplearlo únicamente durante el tiempo estrictamente indispensable.

d) *Descripción del procedimiento.*—Supongamos que comienza la primera clase del primer curso de francés. El profesor dirá, señalando, por ejemplo, una mesa: *la table*. Volverá a decirlo dos o tres veces, para que lo repitan separadamente otros tantos alumnos, a quienes corregirá la pronunciación, y, por último, lo dirá una vez

más, para que lo repitan todos los alumnos en coro. Así enseñará el significado de dos o tres nombres más, y en seguida formará con ellos frases completas: la mesa es negra, el papel es blanco, el libro es amarillo, etc., y en adelante procurará hablar siempre diciendo frases completas. Otros días, poco a poco, y graduando las dificultades, se enseñará el significado de otros nombres y adjetivos, las formas del singular y plural del presente de indicativo del verbo ser y de otros verbos muy usuales, los adverbios y preposiciones más corrientes, etc., como puede verse en detalle en cualquiera de los libros para la enseñanza de idiomas que siguen este método; por ejemplo, para citar algunos, los del profesor inglés W. Ripman o los del suizo Alge. No hemos de dar aquí más detalles acerca de esto; pero sí queremos hacer algunas indicaciones prácticas que deben tenerse en cuenta para evitar defectos que hemos observado a veces en la práctica del método directo.

1) El alumno ha de asociar directamente el signo, la palabra, a su significado. Para esto, el profesor dará a conocer el significado de lo que dice, mostrando en la realidad, o mediante imágenes, los objetos o las acciones expresadas por las palabras. Es imprescindible el uso de láminas murales, y muy útil que el profesor sepa dibujar algo. Debe evitarse, sobre todo al principio, acudir a otros procedimientos, como la definición, los sinónimos y la paráfrasis que se emplean en el método directo para explicar con la lengua que se enseña el sentido de las palabras.

2) La lengua ha de aprenderse por imitación; es decir, oyendo hablar y hablando, y para que la imitación pueda ser más fácil y perfecta, casi siempre que hable el alumno debe ser repitiendo lo que acaba de oír al profesor, inmediatamente después de dicho por el profesor. Si el profesor nombra una serie de cosas o dice una serie de frases, por ejemplo: recordando lo hecho en la clase anterior (la mesa es negra, el libro es amarillo, etc.), el alumno no debe repetir los nombres o las frases cuando el profesor haya terminado de de-

cir toda la serie, sino que éste no dirá el segundo término de la serie mientras el alumno no haya repetido el primero, y así sucesivamente. No conviene, por consiguiente, pedir al alumno que diga seguido, y por sí solo, lo dicho en la clase anterior, como a veces se hace por el hábito de *preguntar la lección*.

El alumno, al hablar una lengua nueva, tiene la tendencia a cometer determinadas faltas (de pronunciación, construcción, etcétera), y cada vez que cometa una de ellas, aunque se le corrija, se reforzará la mala tendencia, se dará un paso para arraigar un mal hábito. Por esto, lo que importa no es corregirle la falta ya cometida, sino evitar que la cometa, y el medio para ello es que sólo hable repitiendo la palabra o la frase que inmediatamente antes ha oído al profesor. Aun cuando la lección se dé en forma de diálogo, debe hacerse de modo que la respuesta del alumno sea como una repetición de la pregunta del maestro; por ejemplo: si éste pregunta: ¿de qué color es la mesa?, el alumno dirá: la mesa es de color negro. A fin de que se ejercite más, no deberá contestar diciendo sólo «negra».

3) No se ha de comenzar por enseñar primero los elementos de la lengua (sus sonidos, los artículos, el nombre y su declinación, la conjugación de los verbos, etcétera), para después formar con ellos frases y *decir algo*, sino que, desde luego, se habituará a los alumnos a decir algo en la lengua extranjera. Una lengua es un todo orgánico, y para que el alumno la aprenda, es preciso ponerle, desde luego, en contacto con el organismo mismo y no con los elementos aislados que resulten de su análisis. De este modo irá asimilándose, sin darse cuenta de ello, todos los elementos de la lengua, y lo más importante de todo, su estructura.

4) Lo anterior se aplica especialmente a la pronunciación. Respecto de ella hay que añadir que al principio, durante el primer semestre, aproximadamente, es mejor que los alumnos no sepan cómo se escriben las palabras que oyen y pronuncian. Por consiguiente, no deben ni leer ni escribir. La razón es ésta: si ven una palabra escri-

ta, tienden a pronunciar las letras del mismo modo que en español, y se imaginan así una pronunciación de la palabra que casi siempre será incorrecta, pero a la cual se habituarán muy fácilmente, y de la cual será difícil corregirles. La escritura y la lectura no se introducirán hasta que se hayan habituado a la pronunciación extranjera: entonces es menos probable que el *ver* la palabra les haga pronunciarla mal. Seguimos en esto a los que enseñan transcripción fonética, cuando dicen que durante los primeros meses no debe hacerse uso de la transcripción ordinaria; pero pensamos, a diferencia de ellos, que lo mejor es no emplear *ninguna* transcripción.

5) La escritura y la lectura no comenzarán, pues, hasta después del primer semestre, poco más o menos. Se aprenderá a leer y a escribir del mismo modo que a hablar: imitando, copiando la escritura, repitiendo inmediatamente después la lectura que haya hecho el maestro. Aquí también lo importante es evitar la primera falta, y para ello es preciso que el alumno no lea sino inmediatamente después de haber oído leer al maestro y que no escriba sino copiando. Los primeros ejercicios de lectura y escritura consistirán en lo siguiente: el profesor escribirá en el encerado frases dichas ya en clase, teniendo cuidado de pronunciar cada palabra al escribirla, y luego la frase entera al terminar de escribirla, para que la repitan los alumnos, primero uno solo y después todos en coro. A continuación la copiarán en sus cuadernos. Esto, precisamente porque obliga a escribir, es preferible a poner un libro en manos de los alumnos; mejor dicho: usarán un libro, el cuaderno, pero estará hecho por ellos mismos.

6) Durante este primer período, las clases deben ser breves y frecuentes, una diaria de media hora mejor que una alterna de una hora, sobre todo en el primer trimestre, durante el cual es muy difícil dar variedad a los ejercicios de la clase.

Durante el primer año, por lo menos, no se hará en la clase más de lo que hemos indicado hasta aquí. En un segundo período, en que también se seguirá aplicando

exclusivamente el método directo, la lectura será el ejercicio dominante. La clase tendrá por objeto, como antes, practicar y practicar la lengua: oír, hablar, leer y escribir, pero la lectura ocupará la mayor parte del tiempo y servirá de base y punto de partida para los otros ejercicios.

La clase se dará de este modo: primeramente, el profesor leerá un pasaje entero, seguido. Después, cuando sea necesario, irá explicando su sentido frase por frase, palabra por palabra. A ser posible, lo hará sirviéndose de objetos reales, de láminas o de dibujos que él mismo haga en el encerado, y de no serlo, por los otros procedimientos que se siguen en el método directo, como la definición, los sinónimos y las paráfrasis en la misma lengua e extranjera; pero cuando sea muy difícil explicar un significado en la lengua extranjera y se corra el riesgo de que los alumnos no lleguen a entenderlo bien, creo que debe acudir a la traducción.

Una vez entendido el texto, el profesor volverá a leerlo, para que los alumnos vayan repitiendo la lectura, inmediatamente después, en voz alta y en coro, frase por frase. Después se entablará un diálogo acerca de lo leído, y las respuestas de los alumnos servirán al profesor para comprobar que han entendido el texto. Por último, puede hacerse un ejercicio de escritura en la forma antes indicada. De gramática sólo se harán las explicaciones indispensables.

Hasta ahora, durante estos dos períodos, la clase ha servido únicamente para aprender la lengua, para adquirir un instrumento. Tan pronto como sea conveniente, tan pronto como el alumno se haya asimilado la lengua en grado suficiente para *pensar en ella*, se introducirán los ejercicios de traducción. En este nuevo y último período, a diferencia de los anteriores, el alumno trabajará más tiempo fuera de la clase que en la clase. Supongamos que a ésta se le dediquen tres horas semanales. Dos de ellas estarán dedicadas a la lectura hecha en la forma ya descrita, pero acompañada, además, de comentarios literarios, históricos, morales, etc. El aprendizaje de

la lengua no será ya la única finalidad de la clase, sino que se prestará atención preferente al contenido del texto. Por supuesto, éste será siempre de valor literario. Los alumnos harán después por escrito, y fuera de la clase la traducción de lo leído en ella o sólo parte, y sus traducciones serán corregidas y comentadas por el profesor, a lo cual se dedicará una hora de clase por semana. Esta clase será en gran parte una clase de castellano.

Para terminar, dos indicaciones acerca de la duración de esta enseñanza y acerca del número de alumnos que debe haber en cada clase.

La edad de 10 años es muy apropiada para empezar a aprender una primera lengua extranjera. El primer período que hemos descrito de esta enseñanza durará como mínimo, según hemos dicho, un año. El segundo suele durar varios años; pero creo que debe abreviarse todo lo posible y comenzar pronto a traducir. De todos modos, no debe durar menos de año y medio. El tercer período, en el que se combinará la lectura, conforme al método directo, y la traducción, también año y medio como mínimo. Total, cuatro años hasta aquí. Después, aunque los alumnos no siguiesen una clase de idiomas propiamente dicha, continuarían haciendo traducciones en relación con la labor de otras clases; pero siempre deberán ser corregidas y comentadas por un profesor.

Si los alumnos aprendiesen una segunda lengua extranjera (que siempre ha de comenzarse uno o dos años después que la primera), podría dedicársele menos tiempo que a ésta.

En cuanto al número de alumnos, no debe pasar de 25 en cada clase, sobre todo los primeros años.

Como es sabido, el número máximo de alumnos que se señala para una clase de segunda enseñanza es el de 30 ó 35, y así se practica en todos los establecimientos bien organizados; pero para las clases de idiomas aun se reduce este número, entre otras razones, porque, teniendo los alumnos que hablar con frecuencia en coro, le sería imposible al profesor percibir y corregir las faltas de pronunciación.

Los exámenes.—Como en España los profesores de los Institutos y de las Escuelas Normales están encargados, no sólo de enseñar y de juzgar a los alumnos oficiales, sino también de juzgar a los alumnos libres, debemos decir algo acerca de los exámenes de lenguas vivas.

Por supuesto, para los alumnos oficiales no debe haber examen; es decir, el profesor, para juzgarlos, no necesita ni debe someterlos al final de cada curso o al final del último curso a una prueba especial, y mucho menos solemne, pues si la clase es de 25 ó 30 alumnos, por los ejercicios hechos en ella puede estimar muy bien lo que sepa cada uno.

Cuando se trate de juzgar a alumnos libres, puesto que lo que más interesa es que puedan leer la lengua extranjera, se les exigirá como mínimo traducir.

La manera de hacer el examen se diferenciaría de la actual en lo siguiente: 1.º No habría un examen para cada curso, sino un examen único. 2.º No se preguntaría nada acerca de gramática, reglas de pronunciación, etc. Esto, aun para quien lo considere de capital importancia, no es más que un medio para llegar al fin de aprender la lengua, y si, haciéndole leer y traducir, averiguamos que el alumno la sabe, todo lo demás es innecesario. Y así queda el alumno o su profesor con libertad para seguir el método que juzgue mejor. Además, ¿debería suspenderse a un alumno que dominase la lengua (por ejemplo, un muchacho francés que se examinase de francés en uno de nuestros Institutos), pero que no supiese formular las reglas de gramática o de pronunciación?

El examen podría hacerse del siguiente modo: habría dos pruebas, una escrita y otra oral. La primera consistiría en escribir, sin diccionario, la traducción de un pasaje sencillo, pero nuevo para los alumnos; la segunda, en leer en voz alta y traducir de viva voz un pasaje elegido por el examinador, en una de las cuatro, cinco o seis obras elegidas por el alumno entre una lista previamente señalada. Esto sería el mínimo obligatorio y podrían establecerse como facultativas pruebas de conversación y de redacción.

La formación del profesorado.—El profesor es el factor más importante en toda obra de enseñanza, y si se trata de mejorar la de las lenguas vivas, lo más eficaz sería comenzar por ocuparse de la formación del profesorado.

El Estado español, sin embargo, nada hace ahora en este sentido. Los profesores de todas las demás disciplinas han podido estudiarlas en la Facultad correspondiente o en la Escuela Superior del Magisterio; pero las lenguas vivas, aunque parezca inexplicable, no se estudian todavía en nuestra Universidad. Quien desee prepararse para ser profesor de lenguas vivas ha de hacerlo por sí solo.

En la elección del profesorado de idiomas ha de tenerse en cuenta, contra lo que todavía piensan algunos:

1.º Que no basta saber una lengua para poder enseñarla bien. Un buen profesor de idiomas no sólo debe dominar la lengua que enseñe, sino que, además, ha de conocerla científicamente y también su literatura, y ha de ser un hombre culto, un universitario. Y es preciso, por último, que sepa enseñar.

2.º Que, salvo raras excepciones, los profesores extranjeros logran menos resultados que los que no lo son. Para enseñar francés a muchachos españoles no se busque a un profesor francés, sino a uno español. Esto es lo que una larga experiencia ha enseñado a países que se ocupan seriamente de estas cosas. Así, en Francia e Inglaterra, por ejemplo, que es lo que mejor conozco, se sigue ahora el criterio de preferir para la enseñanza de idiomas los profesores nacionales a los extranjeros. Estos no pueden conocer tan bien como aquéllos las dificultades especiales que encuentran los muchachos del país para aprender la lengua extranjera. Por otra parte, se ha observado que es más difícil mantener la disciplina en una clase cuando el profesor y los alumnos no son de la misma nacionalidad. Además, es muy frecuente que la persona que sale de su país lo haga porque ha fracasado en él, y en todo caso, es más difícil que el profesor extranjero continúe mucho tiempo en el mismo

puesto, lo cual da lugar a cambios constantes en el profesorado de lenguas vivas, con grave daño para la enseñanza (1).

Todas estas consideraciones hacen más evidente la urgencia de que en España se organice la formación del profesorado de lenguas vivas. ¿Cómo hacerlo?

Parece indudable que la preparación del profesor de lenguas vivas debe comprender: 1.º, estudios universitarios en España; 2.º, una larga estancia en el Extranjero. No es de nuestra competencia entrar en más detalles acerca de ello; pero ya que escribimos en vista de necesidades inmediatas y concretas (las de nuestros Institutos y Normales), indicaremos lo que, a nuestro juicio, podría hacerse, desde luego, aun antes de contar con una Facultad completa de lenguas vivas.

El profesor de lenguas vivas de nuestros Institutos y Normales debe ser en primer lugar, como los de las demás disciplinas, un hombre de cultura universitaria, y ha de conocer bien nuestra lengua y nuestra literatura. Para ello contamos con la Universidad y con otros centros de cultura

(1) Uno de los documentos de más autoridad en estas cuestiones, el informe del Comité nombrado durante la guerra europea por el Gobierno inglés para estudiar el estado de la enseñanza de las lenguas vivas en la Gran Bretaña, dice que «prácticamente este problema puede considerarse como resuelto», y añade: «Se ha hallado que los extranjeros no sólo son menos eficientes en cuanto a la disciplina, que no sólo les es más difícil influir en sus alumnos de una manera sencilla y saludable, sino que es natural suponer que la materia misma de estudio la presentarán mejor a la clase los profesores que se hayan iniciado en ella desde el punto de vista inglés. Un auxiliar extranjero es un suplemento muy valioso en una escuela que, por otra parte, esté suficientemente dotada [de profesorado] para la necesaria labor docente y la dirección superior. Es preferible utilizar al extranjero, bajo esta dirección, para presentar a los principiantes un modelo de pronunciación y entonación, para clases de conversación con alumnos más adelantados y para corregir y criticar los ejercicios adelantados de redacción..., dejando la labor ordinaria de las clases y la dirección de la enseñanza de lenguas vivas en toda la escuela en manos de profesores ingleses competentes. Consignamos esta conclusión apoyándonos no sólo en testimonios ingleses, sino también en las opiniones expresadas por varios de nuestros informantes extranjeros. En Francia, y lo mismo en Alemania..., este criterio ha sido adoptado como regla. (Vd. *Modern Studies.—Report of the committee on the position of modern languages in educational system of Great Britain.*—London, 1918, págs. 144 y 145.)

superior, como el de Estudios Históricos. En cuanto al estudio de la lengua extranjera, limitándonos ahora al francés, aun con los pocos medios de que hoy se dispone, podría hacerse más de lo que se hace. Utilizando la obra del Instituto Francés de Madrid, bastaría con dos profesores: uno de ellos un lector extranjero, y el otro, un español conocedor de la lengua y la literatura francesas, que se encargase sobre todo de guiar en sus estudios a los alumnos aspirantes a profesores y de seguir de cerca su labor. En el Centro de Estudios Históricos podrían estudiar la fonética del castellano como preparación para estudiar la del francés más tarde en el Extranjero, pues, que yo sepa, no es posible estudiarla ahora en España. Calculemos que todos estos estudios hechos en España durasen unos cuatro años.

La estancia en el Extranjero debería durar, como mínimo, de año y medio a dos años. No es mucho, sobre todo si antes no se ha tenido ocasión de residir en el país de la lengua que se va a enseñar. Limitándonos a lo que nosotros conocemos, proponemos, como ejemplo de lo que podría hacerse fuera de España, lo siguiente:

1.º Pasar un año en París, siguiendo en la Sorbona los cursos de la escuela para profesores de francés en el Extranjero, organizada en aquella Universidad y dirigida por el decano de la Facultad de Letras, M. Brunot. Al mismo tiempo deberían visitar clases de lenguas vivas en liceos y otros establecimientos de enseñanza secundaria.

2.º Visitar en otros países establecimientos de enseñanza secundaria y, a ser posible, seguir al mismo tiempo el estudio de la lengua. Que el futuro profesor de francés visite otros países además de Francia nos parece indispensable, porque en Francia no tiene ocasión de observar y de aprender cómo se enseña el francés a los alumnos que no son franceses. La escuela de profesores de franceses establecida en la Sorbona tengo la impresión de que no llena esta necesidad. Es excelente para estudiar la lengua y la literatura francesas;

pero no me parece que sirva del mismo modo para aprender los métodos de enseñanza que deben seguirse con los principiantes. Respecto a Inglaterra, que es lo que conozco, podrían seguirse los cursos para profesores de francés organizados por el University College de Londres, uno de ellos durante las vacaciones del verano. En el University College de Londres enseña el profesor Daniel Jones, que en Inglaterra es quizás la primera autoridad en fonética. En Londres y sus alrededores pueden visitarse muchas clases excelentes de francés en escuelas secundarias.

Pero esto sólo podría aceptarse como una solución transitoria, hasta que en la Universidad se organizase la enseñanza de lenguas y literaturas modernas.

NOTAS PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA (1)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

Semanario Patriótico, 1808-11. — Madrid, imprenta de Repullés; Sevilla, imprenta de la Viuda de Vázquez y Compañía; Cádiz, imprenta de Lema, y después en la Tormentaria. Comenzó el 1.º de setiembre de 1808. En el número XVI, correspondiente al 1.º de diciembre, se interrumpió la publicación por la entrada de los franceses en Madrid; el número siguiente, impreso ya en Sevilla, corresponde al 4 de mayo de 1809. En 31 de agosto de este año se suspendió el periódico. Reapareció en Cádiz el 22 de noviembre de 1810.

Fundador y redactor, D. Manuel Josef Quintana, y redactores los Sres. D. Juan Alvarez Guerra, D. Isidoro Antillon, don José María Blanco, D. Alberto Lista y don Eugenio Tapia.

Véase lo que acerca del *Semanario*, y de su ilustre fundador, Quintana, nos refiere Blanco White en sus interesantes memorias:

«Antes de los seis meses de haber yo abandonado a Madrid; Napoleón había to-

(1) Véase el número 777 del BOLETÍN.

mado posesión de la capital. La Junta Central, que se había declarado por aquel tiempo y a sí misma suprema con el poco gustoso consentimiento de las Juntas provinciales, escapó a Sevilla. Mi amigo, el poeta Quintana, uno de los más honrados y cumplidos españoles que he conocido, siguieron al nuevo Gobierno a aquella ciudad. Se le hizo Subsecretario de Estado, principalmente con el propósito de que escribiese Manifiestos y Declaraciones en nombre de la Junta. Mi amigo, en el intervalo entre la primera retirada de los franceses y la campaña de Napoleón, había fundado en Madrid un periódico semanal titulado *Semanario Patriótico*, el cual había sido extraordinariamente bien recibido por la nación. El Gobierno deseó ahora ver continuado el trabajo. Quintana me hizo el ofrecimiento de dirigirlo en compañía de D. Isidoro Antillon, profesor de Historia y Geografía en el *Colegio de Nobles*...

Cuando aceptamos el cargo del *Semanario*, unánimemente declaramos que no podíamos escribir bajo ninguna dictadura; pero como no había una ley que protegiese la libertad de la Prensa, nos vimos obligados a publicarlo bajo el *Imprimatur* de un *Censor*: éste fué Quintana; y como él nos permitió escribir bajo su responsabilidad, no podíamos dar rienda suelta a la pluma...

Mi ignorancia, aunque muy grande, era menor que la que entonces prevalecía entre los españoles, la parte educada de los cuales nunca se había preocupado de los asuntos morales y políticos. Yo había leído algo sobre la libertad política y los derechos populares, pero mis nociones eran demasiado simples y especulativas; todo lo que, por consiguiente, podía yo producir eran frases bien construídas contra la tiranía y el abuso de poder. Pero aun esto tenía que hacerlo bajo el freno inevitable de un estado de cosas en el que las autoridades públicas habían cambiado sólo los nombres y en el que los hábitos de sumisión del pueblo habían sido perturbados solamente por una pasajera ebullición contra los grandes abusos de la corte de Madrid.

El *Semanario*, siendo la única publicación en que por primera vez aparecía en

la Península algo a manera de visión filosófica de los asuntos públicos, dió una idea a la Junta (el organismo más tímido y más egoísta) (1) del poder que la Prensa podía ejercer sobre el espíritu de los hombres. Nuestras escasas páginas semanales fueron leídas con avidez...»

Manual histórico-topográfico, administrativo y artístico de Madrid, por Mesonero Romanos (Ramón de). — Nueva edición, adornada con láminas finas y un plano topográfico de Madrid, 1844, imprenta de D. Antonio Yenes, calle de Segovia, número 6.

De este *Manual* entresacamos algunas notas referentes a las instituciones culturales de la época.

Ateneo.—La Sociedad Económica Matritense, cuyo nombre va unido a los más patrióticos trabajos, fué la que promovió, en 1835, la instalación de un *Ateneo Científico y Literario*, semejante al que en 1821, 22 y 23 existió en esta capital, y de que tan grata memoria conservaban los amantes de la ilustración. Y como el crédito de aquella respetable corporación era ya una sólida garantía del acierto, viéronse reunidas por simpatía, a una ligera insinuación suya, más de 200 personas de todas clases, conocidas las más de ellas por su fama científica, literaria o artística.

Constituído el Ateneo con toda independencia, verificó su instalación solemne en la noche del 6 de diciembre de 1835, estableciéndose provisionalmente en los salones de la casa llamada de Abrantes, en la calle del Prado, habiéndose trasladado después a otra casa en la misma calle, número 27; luego a la de Carretas, número 27, y, últimamente, a la plazuela del Angel, número 1, casa que ocupó el Consulado, donde permanece. Y aunque fueron grandes las dificultades que tuvo que arrostrar, y limitados sus medios a los esfuerzos de

(1) No aludo con esto al carácter de cada individuo de la Junta, sino por el resultado del conjunto, si puedo usar la frase. Yo respeto la memoria de Jovellanos; fué un hombre de talento y del más elevado honor; pero era tímido y estaba lleno de prejuicios de los más peligrosos en las circunstancias en que tenía que actuar. Creo que era engañado por los peores de sus colegas.

sus individuos, sin ningún género de protección superior, todo quedó al cabo superado, y reducido a la práctica el pensamiento que presidió a su formación.

Esta Sociedad, exclusivamente científica y literaria, puede considerarse, según su organización particular, según los distintos caracteres de academia, instituto de enseñanza y círculo literario, para servirnos de las denominaciones con que son conocidas en el Extranjero esta clase de establecimientos. Para corresponder a la primera idea, el Ateneo se subdividió en cuatro secciones, a saber: 1.^a, de ciencias morales y políticas; 2.^a, de ciencias naturales; 3.^a, de ciencias matemáticas, y 4.^a, de literatura y bellas artes, cuyas secciones respectivas tienen sus reuniones semanales para tratar privadamente de su objeto especial, habiéndose dilucidado en ellas los puntos más interesantes de la administración y del derecho, de las ciencias y la literatura en animadas discusiones, dignamente sostenidas por la mayor parte de las notabilidades del país. Bajo el segundo carácter, o de Instituto de instrucción, estableció el Ateneo varias cátedras, regentadas por sus mismos socios, y a las cuales tiene entrada el público. Los objetos de estas cátedras han sido el derecho político y el patrio, la legislación, la economía política, la hacienda y el crédito público, la administración, la filosofía, la historia general y particular de la civilización española, la física, la geometría, mineralogía, geografía, historia de la medicina, literatura española, francesa, latina, extranjera, la elocuencia parlamentaria, la arqueología, idiomas griego, árabe, hebreo, inglés y francés, y otras disertaciones y estudios parciales, y para juzgar del desempeño de estas cátedras y de la razón con que han merecido la constante asistencia y favor del público, baste decir que han sido regentadas por los Sres. Alcalá Galiano, Donoso Cortés, Pérez Hernández, Pacheco, Pidal, Valle, Ponzoa, Puche, Benavides, Morón, Santaella, Chinchilla, Lista, Revilla, Corradé, Lozano, Calderón, Usoz, Nicolás, y otros profesores.

Ultimamente, para el objeto de círculo o reunión literaria, formó el Ateneo una escogida biblioteca moderna, un gabinete de física, otro precioso de mineralogía, que la fué donado por uno de sus socios; un monetario y un elegante salón de lectura y otro de conversación, recibiendo todas las publicaciones españolas y las primeras políticas, científicas y literarias de Europa.

El Ateneo se compone de un número indeterminado de socios, que en el día se acerca a 500, los cuales son propuestos y admitidos en junta general. La cuota que pagan a su entrada es de 160 reales y 20 reales al mes, teniendo derecho de presentar a un forastero. Para la administración y gobierno del establecimiento, hay una Junta directiva, nombrada por la general de los mismos socios y renovada anualmente; se compone de un presidente, dos consiliarios, dos secretarios, un contador, un tesorero y un bibliotecario.

Liceo artístico y literario.—Un pensamiento feliz de un joven entusiasta por las artes y la literatura dió ocasión a la formación de este establecimiento, que, creciendo prodigiosamente en importancia, e imitado después en la misma capital y principales de provincia, ha llegado a formar uno de los rasgos o condiciones característicos de nuestra actual sociedad. D. José Fernández de la Vega es la persona a quien aludimos, y que venciendo denodadamente los obstáculos que le salieron al paso, empezó por reunir en su propia casa, calle de la Gorguera, número 13, a sus amigos y compañeros, literatos y artistas, excitándoles a trabajar reunidos en periódicas sesiones, promover su noble emulación y dar al país, en medio de una desastrosa guerra, el consolador espectáculo de una juventud amiga, cultivando con acierto los gratos estudios de las ciencias y las artes. Tan noble pensamiento no tardó en encontrar eco en todos los corazones, y se vió diariamente correr a alistarse en la asociación todos los hombres ilustres por sus trabajos literarios o artísticos; de suerte que, verificadas las primeras reuniones por el mes de abril de 1836, y no cabiendo en el estrecho local

primitivo, hubo de trasladarse la Sociedad a otra casa, en la calle del León, posteriormente a la calle de las Huertas, después a la de Atocha, y, por último, al Palacio de Villahermosa, esquina al Prado, donde hoy permanece. El entrar en la enumeración de las vicisitudes y progresivo aumento de esta Sociedad sería prolijo en extremo, y, por lo tanto, nos limitaremos a ofrecer una rápida ojeada de su estado actual.

El Liceo artístico y literario se compone de un número indeterminado de socios de ambos sexos, que en el día se acercan a 600, todos propuestos y aprobados por la Junta directiva del establecimiento. Esta se elige anualmente de entre los mismos socios y en junta general; y consta de un presidente, dos consiliarios, dos secretarios, un contador, un tesorero y un bibliotecario. Los socios del Liceo se dividen en seis secciones: 1.^a, de literatura; 2.^a, de pintura; 3.^a, de escultura; 4.^a, de arquitectura; 5.^a, de música, y 6.^a, de declamación o dramática. Cada una de estas secciones tiene obligación de contribuir con sus respectivos trabajos al sostenimiento y brillo del Liceo en las funciones semanales, certámenes de premios, cátedras y exposiciones públicas de objetos artísticos.

En las sesiones de competencia que celebra el Liceo los jueves por la noche, se ofrece un cuadro tan animado en su especie, que ha llamado con justicia la atención de los viajeros más ilustrados. Reúñese en sus salones la sociedad más escogida de la corte; la más decorosa franqueza; las galas del ingenio y la cortesanía; el talento, la grandeza y la hermosura. En esta reunión se escucha además la voz de los primeros poetas y escritores de la corte, que ofrecen a la Sociedad sus agradables producciones; la de los primeros artistas y aficionados de ambos sexos lucen su habilidad en el canto; los pintores, la magia de sus pinceles; y además, en el elegante teatro de la Sociedad se representan por los mismos socios, y con una admirable perfección, funciones líricas y dramáticas, muchas veces compuestas expresamente por los más célebres autores contemporá-

neos del país. En este teatro ha escuchado exclusivamente el público de Madrid las admirables voces de *Rubini*, *Paulina García* y otros profesores extranjeros, además de todas las notables que ofrece en este punto la capital.

El Liceo celebra también una reunión general y certamen anual de *Juegos Florales*, para premiar algunas producciones artísticas y literarias, con arreglo al programa que se anuncia de antemano, y cuya solemnidad suele ser autorizada con la presencia de S. M., que distribuye por su mano los premios. Tiene también el Liceo establecidas cátedras públicas y gratuitas, que regentan sus mismos socios, y comprenden los diversos ramos de la literatura y de la crítica, la declamación, el dibujo y la música. Igualmente tiene una pequeña biblioteca, y, por último, celebra anualmente una exposición pública de las obras artísticas contemporáneas, que llama justamente la atención y el interés del pueblo de Madrid. Los socios del Liceo contribuyen con la cuota de 160 reales a su entrada, y 20 reales de suscripción al mes.

Instituto.— El ejemplo del Liceo determinó la formación de otras sociedades análogas, y entre ellas, la que más se ha distinguido es la del Instituto Español, formada en 1838, primero en la calle de Toledo, frente a San Isidro, y después en el ex Convento de la Trinidad, calle de Atocha, donde existe; su organización y división en secciones es semejante a la del Liceo, y no repetimos por esta causa, hallándose a su frente también una Junta directiva, compuesta de los mismos socios. La Sociedad celebra también sus sesiones de competencia los sábados por la noche; y en ellas suelen ejecutarse también funciones teatrales, conciertos y bailes, en el espacioso salón-teatro de la misma.

Esta Sociedad se ha consagrado más especialmente a la enseñanza, para la cual tiene dos colegios, uno de niños y otro de niñas, donde se enseñan las primeras letras, lengua latina, retórica, dibujo lineal y de figura; y en el de las niñas, las labores de su sexo, música, dibujo, italiano y baile. Estos colegios, donde son admitidos gra-

tuitamente los hijos de los socios, suscritores de beneficencia y huérfanos militares, son inspeccionados por los socios comisionados. También tiene el Instituto escuela de adultos por la noche, en que se enseña a los artesanos a leer, escribir y contar. Hay además un gimnasio, donde se enseñan estos ejercicios a los niños y adultos, divididos en dos clases. Esta escuela está a cargo de los profesores que forman esta sección del Instituto, y está en correspondencia con el célebre español Amorós, de París.

Finalmente, tiene el Instituto una escuela de pintura al óleo y otra de dibujo de figura, cátedras de matemáticas, lógica, filosofía moral, literatura, geografía, idiomas griego, árabe, italiano y francés; todas regentadas gratuitamente por los mismos socios, e incorporadas a la Universidad. Hay también un gabinete de lectura y biblioteca, y una preciosa capilla que va a abrirse al culto público.

Museo lírico y dramático.—Además del Liceo y del Instituto, hay establecida otra Sociedad literaria, bajo el título de Museo Matritense, calle de Alcalá, en el ex Convento de las Vallecas, que suele más bien limitarse a la ejecución de funciones teatrales y conciertos, siendo muy concurridas sus sesiones.

Sociedad Arqueológica.—Esta Sociedad fundada en 1837 por varias personas amantes de esta ciencia, consta de socios de mérito, de número y corresponsales, y se divide en cuatro secciones, una de numismática, de paleografía e inscripciones; otra de artes y monumentos; otra de ética y literatura, y otra de geografía e historia. Los socios pagan 40 reales a la entrada. La Sociedad se rige y gobierna por una Junta directiva, compuesta de un director, un vicedirector, un conservador, dos consiliarios, un secretario general, otro de correspondencias extranjeras y un bibliotecario y depositario. La Sociedad se reúne dos veces al mes en una casa de la plazuela de Oriente, y la Diputación de Madrid, en el Gobierno político.

Estudios de San Isidro.—Estos estudios públicos fueron fundados en 1625 por

el rey D. Felipe IV, y puestos a cargo de los PP. de la Compañía de Jesús, que los han desempeñado hasta su extinción en 1836. En el día están regentados por profesores nombrados y dotados por el Gobierno, y comprenden los tres cursos siguientes: 1.^a, lógica y gramática general y primer año de matemáticas; 2.^a, ídem y física experimental; 3.^a, filosofía moral y religión, literatura e historia y elemental castellana y latina, lengua griega y taquigrafía. Además hay clases inferiores de latín, historia natural, geografía e historia, elementos de matemáticas, religión y moral y gramática general. Ultimamente, en el año pasado de 1842 se han abierto dos cátedras nuevas de derecho administrativo, para los que siguen las carreras de empleos públicos. Están situadas en el que fué colegio imperial de la Compañía, con puerta a la calle del Estudio.

Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo.—Esta benéfica Asociación tuvo principio en 15 de julio de 1838, y se compone de un número indeterminado de socios de ambos sexos, que en el día se acerca a 700 personas, todas de conocido nombre y amor a la filantropía, los cuales se suscriben caritativamente, por una o más acciones de 20 reales anuales, para este objeto benéfico. La Sociedad está representada por una Junta directiva, compuesta de un presidente, cuatro vicepresidentes, un secretario, un vicesecretario, un tesorero, un contador y 24 vocales, y se divide en cuatro secciones, llamadas: 1.^a, de gobierno; 2.^a, de escuelas de párvulos; 3.^a, de escuela de adultos, y 4.^a, de publicación de libros. Hay, además, una Junta de damas, elegida entre las mismas señoras socias, para contribuir, por su parte, a las tareas de la Sociedad.

El objeto que ésta se propuso en su fundación, y para el cual se agruparon en ella todos los nombres más distinguidos de la corte, por su jerarquía, riqueza, talento y probidad, fué el de establecer en nuestro país las *escuelas de párvulos*, que con este nombre y el de *salas de asilo*, ofrecen tan admirables resultados en la

glaterra, Francia, Bélgica y Alemania. Ideó también establecer *escuelas dominicales para los adultos*, y publicar libros de educación; pero la falta de los medios necesarios (pues no cuenta con otros más que con la suscripción voluntaria de los socios) la ha limitado hasta el día a ocuparse casi exclusivamente en la educación de los párvulos, para lo cual, además de la fundación y sostenimiento de las escuelas de que hablaremos en su lugar, ha publicado un excelente *Manual* para maestros, digno de la mayor recomendación. La Sociedad ha dirigido también muchos de sus trabajos a promover la reforma de las escuelas gratuitas de primeras letras, costeadas por el Ayuntamiento, y el ejemplo de sus benéficas tareas no se ha limitado sólo a Madrid, sino que ha estimulado la fundación de otras muchas escuelas de párvulos en las ciudades de Alcoy, Cáceres, Córdoba, Soria, Pamplona, Segovia, Valencia de Alcántara y otras, formando los maestros para todas ellas en la Escuela Normal, primera de esta Sociedad. Es de presumir, atendidos tan pródigos resultados, que si el Gobierno y el Ayuntamiento dispensasen a esta generosa y pródiga Sociedad los auxilios análogos con que en otros países se sostienen estos institutos, nada tendríamos que envidiarlos en su resultado.

Escuelas de párvulos.—Estas escuelas, conocidas en Francia por *salas de asilo*, y que tan buenos resultados producen en ella Bélgica, Alemania e Inglaterra, han sido establecidas en Madrid por la Sociedad formada para propagar y mejorar la educación del pueblo.

El objeto de estas escuelas es tomar al hombre en la misma cuna, y dirigir sus primeros años por medio de una educación moral y religiosa, comprensible a tan tierna edad; desarrollar su constitución física por medio de ejercicios gimnásticos y encaminar su inteligencia hacia los estudios de las ciencias y de las artes con los más ingeniosos y materiales mecanismos, pudiendo decirse que el emblema de esta filosófica enseñanza puede reducirse a estos tres principios: *educar el corazón,*

fortalecer el cuerpo y despertar el entendimiento.

La primera escuela establecida por la Sociedad quedó abierta en 14 de octubre de 1838, y está situada en la calle de Atocha, número 115, en la casa que fué beaterio de San José, único local que ha facilitado el Gobierno para este objeto. Esta escuela, denominada de *Virio*, en memoria de D. Juan Bautista Virio, cónsul que fué de España en Hamburgo en 1833, que hizo al Gobierno un donativo de 40.000 reales para establecer estas escuelas en Madrid, es la más espaciosa y arreglada, sirviendo también de *Escuela Normal para maestros* de esta enseñanza. Poco tiempo después fueron establecidas otras cuatro escuelas: una en la calle del Espino, número 6, denominada de *Montesino*; otra en la calle del Río, número 10, llamada de *Santa Cruz*; otra en la calle de Velarde, número 22, nombrada de *Arias*, y otra en la calle de Belén, número 16, llamada de *Pontejos*; todas en los barrios más apartados del centro, con objeto de dar educación a las clases menesterosas. Finalmente se ha establecido la última escuela en la fábrica nacional de tabacos, cuya inspección en su parte facultativa corre a cargo de la Sociedad, y la económica, del director de dicha fábrica.

Cada una de estas escuelas tiene a su frente un maestro y una maestra, y está bajo la vigilancia de un inspector, individuo de la Junta directiva de la Sociedad. Cada escuela tiene cabida para más de cien niños, y algunas para ciento sesenta, y en el día concurren a dichas escuelas de setecientos a ochocientos párvulos; la tercera parte de ellos contribuyen con la cuota de seis cuartos cada semana; los demás son absolutamente gratuitos y sostenidos por la Sociedad, quien paga los maestros, alquiler y obras locales, utensilios de enseñanza y todos los demás gastos. La edad de los niños recogidos es desde dos años hasta el día en que cumplen siete; en dicho día salen de estas escuelas para pasar a las de instrucción primaria, y ya preparados para ella. Las horas de asistencia son desde por la mañana muy temprano

hasta el anochecer, con el objeto de descargar a los padres de este cuidado y evitar a los niños los peligros y malos ejemplos de las calles y de sus propias casas. Estas horas están armoniosamente distribuidas en ejercicios de oración, enseñanza, juegos de destreza y comida, que lleva cada niño de su casa, siendo un espectáculo por manera tierna e interesante el observar el aseo y decoro, orden y alegría que reinan en estos santos asilos de la inocencia, cuya visita recomendamos a toda persona benéfica. El genio y los modales indómitos y groseros de las clases más ínfimas de la sociedad se truecan insensiblemente allí por la compostura y modestia más interesante; los sentimientos puros de amor a Dios y al prójimo, respeto a los padres y mayores se desarrollan visiblemente en los tiernos corazones, y no una vez sola hemos presenciado que, observando los niños que algunos de sus compañeros carecían de su ración a la hora acostumbrada, se apresuraban a cederle cada uno parte de la suya, con otros ejemplos que demuestran bien la importancia de esta primera dirección de los sentimientos humanos. Las escuelas están abiertas todos los días desde las ocho de la mañana hasta el anochecer, y pueden ser visitadas por cualquiera persona que lo desee.

1872. — Fernández y González (Modesto). *La hacienda de nuestros abuelos*. Madrid. Imprenta de la Biblioteca de instrucción y recreo.

A continuación entresacamos algunas noticias interesantes para la historia de nuestra enseñanza y de nuestra cultura.

En 1797 asistían a las escuelas públicas 393.726 niños y niñas; en 1846 llegaban a 662.611, y en 1867 la cifra era de 1.425.339.

De los setenta y dos mil y tantos concejales que formaban en 1.º de marzo de 1866 los Ayuntamientos del Reino, 12.484 no sabían leer ni escribir, 921 no sabían leer y 59 393 que conocían ambas cosas.

En 1872 hay 27.000 escuelas públicas de primera enseñanza, mientras que en los albores del sistema constitucional, en 1836, sólo llegaban a 11.190.

«Al sistema parlamentario corresponde

el establecimiento de la segunda enseñanza, educación intermedia entre las carreras superiores y los primeros conocimientos de la vida. Antes había colegios particulares, pero no estaban sujetos a un régimen uniforme. En 1845, el Sr. Gil y Zárate propuso y logró la creación de un Instituto en cada provincia; no son ya como los antiguos colegios privados, sino públicos.» — También se crearon varios colegios particulares en la época constitucional:

«Con carácter público, el Instituto de Vizcaya, construido en 1844; el colegio de Jerez, creado por disposición testamentaria de D. Juan Sánchez, que falleció en 1834, dejando una renta de 6.000 duros anuales, aparte de la construcción del edificio y gabinete de física, valuado éste en 20.000 duros; el Instituto Cántabro, debido a las corporaciones populares de Santander, en 1839; los colegios escolapios de Alcalá, Celanova, Toro, etc., sostenidos y apoyados por los Municipios. Exclusivamente particulares, el que se va a construir en Llanes; el del Marqués de Urquijo, en las provincias vascongadas; el de Jovellanos, en Gijón; el de C. de Tapia; el de Campo, en Valencia, y el de Manzanedo, en Santoña, con enseñanza primaria, secundaria, de comercio y de náutica.»

Ruiz Zorrilla sacó a público certamen los modelos para la construcción de escuelas. Los proyectos del Sr. Jareño obtuvieron el premio, y hoy son propiedad del Estado.

Exposición del Ministerio de Gracia y Justicia, Sr. Fernández Negrete, en 1861. De 24.259 penados, 16.755 eran analfabetos, y sólo 1.229 leían y escribían. En suma, un 68,32 por 100 de analfabetos absolutos.

LA ENSEÑANZA GRÁFICA
EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES SUIZAS Y ALEMANAS (1)

por D. José Barcala Moreno,
Ingeniero de Caminos.

Los orígenes de la enseñanza gráfica.

§ 1.º LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA
EN LOS PAÍSES ALEMANES.

No hay que investigar la médula de la enseñanza gráfico-descriptiva en las escuelas superiores profesionales, en las que se ingresa sin ninguna preparación especial. El verdadero origen de la elevada ilustración media, en cuanto a dibujo y pintura se refiere, se encuentra en las disciplinas de esa admirable y progresiva *Mittelschule* o segunda enseñanza.

No se tendería, pues, a completar este estudio lo más discretamente posible, acorde con sus finalidades perseguidas, de no incluir aquí, con la síntesis descriptiva de las primeras enseñanzas alemanas—no por muy divulgada y conocida menos interesante y necesaria—, cómo nace e influye el dibujo en el total del mecanismo creador de la instrucción popular.

En Alemania no ha habido nunca una verdadera legislación general de la enseñanza. Toda la admirable organización actual, con su lento y evolutivo perfeccionamiento, ha sido llevada a cabo con Reales órdenes y con reglamentos ministeriales de los diversos Estados de la Confederación. Tan sólo, ya en la actualidad, la Constitución de Weimar establece los principios político-sociales de la enseñanza gratuita y obligatoria y del forzoso patronato del Estado sobre todo centro docente particular. Constantemente se ha procurado, por medio de acuerdos interestatales, la semejanza de los sistemas adoptados, aun cuando una uniformidad análoga a la española siempre ha estado lejos de existir. De todos modos, la hegemonía de Prusia se deja sentir todavía lo bastante para que sus instituciones peculiares administrati-

vas den clara idea de las normas en que se basan las de los otros Estados germánicos.

a) *La instrucción primaria.*

La obligación de la enseñanza es por un período de ocho años, a partir del comienzo de un curso, para todo *ciudadano* que haya cumplido los seis.

El neófito ingresa en la *Vorschule* o escuela primaria, en la que permanece, por lo general, de tres a cuatro años, asistiendo a las tres clases o secciones en que esta primera enseñanza se divide: novena, octava y séptima. (Nombradas así de sus correspondientes voces latinas.)

Y aun antes de estos grados suele ser frecuente la existencia de otra simpática sección—siempre regida por manos femeninas—en la que los niños ingresan, puede decirse, al aprender a andar: El encantador *Kindergarten*, o Jardín de la infancia, donde los pequeñitos, sin poder abandonar todavía los cuidados maternos, ya aprenden a conocer sus obligaciones de orden, trabajo e ilustración, simultáneamente al empezar la noción de su propia existencia.

b) *La instrucción secundaria.*

El alumno pasa de la primera a la segunda enseñanza cuando, a juicio de los profesores, se halla en adecuadas condiciones de aprovechamiento para ello. Nada de ingreso ni de oposición. El salir de una escuela autoriza a entrar en la otra, y quien conoce las materias de la clase séptima puede seguir perfectamente los estudios del primer curso de las *Mittelschulen*.

Esto suele ocurrir entre los ocho y los nueve años, y, ya en esta ocasión, por primera vez ha de elegir su cultural camino el futuro profesional. Desde tan temprano, ha tenido que sentir alguna inclinación y ha debido pensar en la orientación de sus posteriores y, tal vez, vitalicias actividades.

Pero este inconveniente, que reduce en tan gran parte la ventaja primordial de nuestro Bachillerato, lleva consigo, sin embargo, la cualidad de establecer varias clases—y hasta categorías—de segunda enseñanza, que tienen el aprovechamiento

(1) De la Memoria del autor, como pensionado de fin de carrera para viaje de ampliación de estudios.

de servir de estudios preparatorios para los posteriores de una carrera, sobre su carácter fundamental y común de instrumento de la erudición general.

Así, existen cuatro distintas clases de *Mittelschulen* o Bachillerato — *Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule* y *Oberschule* — en el primero de los cuales sobresalen los estudios lingüísticos, literarios y filosóficos, y en el tercero, los de las Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas. El *Realgymnasium* es un Bachillerato de características intermedias entre las del *Gymnasium* y las del *Oberrealschule*; carece de estudios griegos, pero conserva los latinos, y sus matemáticas alcanzan mayor intensidad que en el *Gymnasium*.

En cuanto a la *Oberschule*, creada ya en tiempos de la República, no es sino la reforma democrática de la *Realschule*, que era, a su vez, el nombre moderno de la antigua *Bürgerschule* o Escuela del ciudadano.

Esta clase de Bachillerato es quizás la más extendida; a pesar de ser la que tiene menos orientados sus estudios, es, tal vez por la generalidad de los mismos, más a propósito para quienes no han de seguir otros superiores, o quizás por no tener sino cuatro clases, en contra a los nueve cursos de las otras escuelas, por lo que las aulas de ésta son las más concurridas.

No son, sin embargo, las más numerosas, aun cuando pasan de 300 las que existen en todo el territorio de la Confederación, ya que son 477 los *Gymnasiums* instalados. Las otras escuelas son menos abundantes. Hay 125 *Realgymnasiums* y 70 *Oberrealschulen*.

Como es natural, hacen sus estudios de segunda enseñanza en el *Gymnasium* — Bachillerato clásico, humanístico — los que luego han de proseguirlos en las Universidades, dedicándose a la Teología, a la Filosofía, al Derecho, a la Historia o a la Filología. Van al *Realgymnasium* quienes han de estudiar Medicina, Farmacia, Ciencias químicas, Arte militar. Concurren a las *Oberrealschulen* — Bachillerato realista, práctico-positivista — los futuros ingenieros geógrafos, economistas, etc. Y,

finalmente, asisten a la *Oberschule* todos aquellos que necesitan una pronta aunque modesta profesión — Comercio, Contabilidad, Peritaje — y los que, sin otras esperanzas que su trabajo manual, pasan automáticamente de la instrucción primaria.

El *Gymnasium*, el *Realgymnasium* y la *Oberrealschule* comprenden nueve cursos, o mejor dicho grados, al final de cuyos seis primeros — clases sexta, quinta, cuarta, *Untertertia*, *Obertertia* y *Untersekunda* —, una parte de los alumnos dan por terminados sus estudios de segunda enseñanza y, previo un ejercicio final, reciben un diploma, título semejante al de un Bachillerato reducido.

Los que continúan por tres cursos más — *Obersekunda*, *Unterprima* y *Oberprima* — sufren otro ejercicio general y obtienen el título de *Matura* o *Abiturium*, cuyas elocuentes etimologías indican bien a las claras lo profundo y extenso de los conocimientos de estos bachilleres al abandonar el «penal» (1).

Los exámenes para la obtención de dichos diplomas son radicalmente distintos a los nuestros. Se verifican sin solemnidad alguna, ante el titular de la clase, el Director de la Escuela y un Delegado del Consejo provincial de enseñanza, siendo muy raros los casos de desaprobación. Por lo demás, en ningún año hay exámenes. Suelen ser frecuentes las pruebas mensuales o trimestrales, más bien como ejercicios que como comprobación del aprovechamiento. Y hay que tener en cuenta que, en la clase, el profesor no pregunta: se limita a explicar y a encauzar el trabajo de los alumnos. Pero conoce a todos ellos lo suficiente para no necesitar el deprimente, excitador y aleatorio examen.

La tendencia moderna consiste en hacer de la clase la exclusiva actividad docente. Los métodos objetivos de Pestalozzi y Herbart — experimentales o activos — «convierten la enseñanza antigua, *escuela de aprender* (pasiva) en la moderna *escuela del trabajo* (activa)».

(1) En la jerga estudiantil se llama «penal» al *Gymnasium*; como se bautiza con el cognomen de «Mulus» al alumno de las últimas clases.

c) *La instrucción elemental del porvenir.*

Tal vez resulte interesante añadir aquí unas cuantas palabras sobre la situación actual de la enseñanza en Alemania.

Como en todos los órdenes de la vida de este país, atraviesa la cuestión docente una época de transición y de incertidumbre, que no permite profetizar sino por fugaces vislumbres de lo que se avecina.

La constante democratización del espíritu y de las costumbres, la unificación de clases y el desvanecimiento de sus separaciones, día por día acentuados, repercuten, en cuanto a la enseñanza, en forma de anhelo popular por la «Escuela Unica».

Los ensayos preconizados por Paulsen, Lehmann, Budde, Lietz, Kerschensteiner, verdaderos reformadores de la Pedagogía moderna, han sido ya realizados por los dos últimos en sus respectivos centros de enseñanza, si no idénticos en su concepción y procedimientos, iguales en cuanto a su resonante éxito alcanzado.

Lietz ha fundado la «Escuela Nacional y Unica», común, como preparación, para toda clase de estudios superiores y aun como enseñanza general. Es un instituto primario y secundario, humanístico y realístico.

La escuela de Kerschensteiner, Director de la Instrucción pública municipal de Munich, procura, según su lema, «una educación unitaria y no una general o universal». Preconiza la segunda enseñanza obligatoria y la unifica con la primaria, dividiendo el total en 12 años y sirviendo de preparación a las Universidades clásicas o a las Universidades populares que vaticina.

Que sean éstas las tendencias que adopte el Estado para la instrucción pública, no puede asegurarse; pero que, desde luego, se va a la desaparición de la pluralidad de escuelas actual, es asunto que no puede ponerse en duda.

.....
 Por lo que hace a la cuestión aislada del dibujo, no es ésta disciplina de aprendizaje intelectual, como lo son las ciencias y demás actividades especulativas. La práctica

es en ella lo más importante, y no pueden pedirse resultados extraordinarios con la muy escasa que puede representar un curso para la delineación y otro para las copias a mano alzada.

Aparte de que el orden cronológico es el contrario del natural, estos dos cursos colocados al final del Bachillerato, sobre ser insuficientes, han de luchar con los defectos indoctos e incorregidos adquiridos por los alumnos durante sus pequeños pero forzosos trabajos gráficos de varios años y libres a su iniciativa desde las clases - no obligatorias - de la Caligrafía.

Muy otro resulta en esto el sistema progresivo alemán. Desde el primer curso de la escuela primaria, el niño aprende la necesidad de representar lo que ve o lo que se le ocurre.

Más aún: desde el *Kindergarten* - no siempre en el jardín con la profesora relatando cuentos -, los pequeñines tienen su rato de clase, en los que todo el trabajo se reduce a trazar líneas con el trozo de creta sobre sus pizarritas o, mejor aún, a emborronar sus hojas de fuerte papel con el lápiz grueso y blando.

Así es como nace la enseñanza gráfica. Y después son por lo menos 10 o 12 años en los que el alumno va lenta, pero continua y progresivamente, instruyéndose y practicando cuanto se relaciona con las artes de la descripción gráfica, siempre bajo la égida cuidadosa y experimentada del profesor especialista, que no sólo ha de corregir las malas tendencias y maneras inadecuadas de la realización instintiva - acción antinegativa -, ni ha de contentarse con inculcar los principios teóricos, las prácticas consagradas y las normas impuestas - gestión positiva -, sino que, sobre todo, ha de saber llevar a sus enseñandos el sentido artístico del dibujo decorativo y el espíritu descriptivo, matemático, *expresionista* de la delineación técnica - verdadera labor pedagógica -, despertando con todo ello la afición latente del alumno y orientándola conforme a la naturaleza de sus posteriores estudios o acorde con su temperamento y generales preferencias.

§ 2.º OTRAS BASES DE LA ENSEÑANZA GRÁFICA.

Otras bases poderosas sostienen además los prolegómenos de la enseñanza del dibujo: la Caligrafía, los trabajos manuales y los adiestramientos corporales.

En realidad, estos elementos de la primera instrucción no son verdaderos cimientos de la enseñanza gráfica, ya que ni son anteriores ni preparatorios de la misma. Nacen y crecen casi simultáneamente, como fustes del columnario que sostiene el friso del buen gusto, atrayente pórtico con que debemos adornar el templo santuario de nuestra cultura.

Y ciertamente que el dibujo, definido en un sentido filosófico, no es más que el gusto artístico de origen intelectual guiando una mano práctica y hábil. Donde no hay ilustración, donde se carece de cultura, podrá existir la habilidad, habrá de reconocerse la predisposición, pero será imposible reconocer la belleza descriptiva o decorativa del verdadero dibujo.

a) *La enseñanza de la Caligrafía.*

Es extraordinaria la importancia que tiene la Caligrafía en el aprendizaje de aquél. Al fin de cuentas, este arte, como el de la rotulación—del cual barreras tan sutiles le separan—, no son sino otras clases de dibujo. El calígrafo es un rotulista y un dibujante. Y hoy día ya pueden suponerse ciertas las dos recíprocas de esta afirmación, puesto que la imprenta y las máquinas de escribir han desvanecido los antiguos distingos entre calígrafo y pendolista.

Ya no se necesitan calígrafos. Nos bastan el delineante, el grabador y, para ciertos trabajos decorativos, el pendolista. La persona que escribía rápida y admirablemente, más como extraña cualidad nativa que como perfección profesional adquirida, ha cedido su puesto a taquígrafos y dactilógrafos, en cuyas labores tiene el arte tan pequeña influencia.

Pero la enseñanza de la Caligrafía—aun cuando ello resulte paradójico—no tiene por objeto el llegar a hacer calígrafos a

todos los que la reciben, por lo menos, en el sentido clásico de este adjetivo sustantivado. Es más bien una educación de la mano—o de las manos—, una preparación para el dibujo, y hasta un principio infantil de arte decorativo lo que se persigue, con el pretexto de «aprender a escribir con claridad», en esta enseñanza, no obligatoria, desgraciadamente, en el Bachillerato.

En cambio, en Alemania, sobre serlo en los tres cursos de la *Vorschule*, lo es también durante otros dos en el *Gymnasium* y en el *Realgymnasium*, y por otros tres en la *Oberrealschule* y en la *Oberschule*. Todos ellos independientemente de las clases de dibujo propiamente tales, a que después se hará referencia concreta y detallada. En estos cursos, los alumnos practican la escritura de los caracteres latinos en varias de sus más características formas, y muy principalmente la de los góticos o sajones, que, sobre su raigambre tradicionalista, responden admirablemente a los principios que se han comentado de la moderna Caligrafía.

En los grados inferiores suele ser más frecuente la escritura inclinada, con ambas clases de caracteres, por su mayor facilidad de aprendizaje; pero en las clases superiores se impone el ejercicio de tipos verticales, con plumas anchas y confección cuidadosa, lo que constituye ciertamente la implantación oficial en las instrucciones primaria y secundaria de la enseñanza de la Rotulación, cuya práctica «ortodoxa» se ha entendido siempre ser con exclusión de plantillas.

Y, como complemento antitético de esta clase de Caligrafía, son generales los ejercicios de escritura rítmica para dictados y los de rapidez, que también en los cursos superiores alcanzan gran importancia, como influencia bien ostensible y como preparación de la Taquigrafía. En estas prácticas, como es natural, se excluyen los caracteres sajones y se permite modificar las formas de los tipos oficiales, creando una escritura ligada y práctica, que no necesita ser perfecta con tal de presentar alguna claridad.

Como se ve, es el término medio lo que se desprecia. La Caligrafía, que en España aspira a crear «una letra bonita y cursiva», en Alemania tiende al dibujo o a la taquígrafía. És el rótulo o la anotación rápida lo que interesa, no la carta o el documento, para los cuales ya existen las máquinas de escribir.

De la enseñanza de caracteres góticos hacen una aplicación muy frecuente y lucida, en sus trabajos gráficos, los estudiantes de los Politécnicos. El alfabeto alemán resulta muy a propósito para toda clase de epígrafes y «leyendas», y sus efectos artísticos muy notables en comparación a su escasa dificultad y cursiva ejecución.

No es menester entrar en el detalle de la enseñanza de la Caligrafía, poco susceptible de reformas o innovaciones. Los perfeccionamientos que pueden observarse en las escuelas alemanas son principalmente debidos al material y a la buena organización.

Son notables las ediciones de todas clases de papeles pautados y las variadas colecciones de plumillas corrientes y especiales que se emplean.

Por su importancia para el dibujo, y por lo típico de tal medida de enseñanza, no debe dejarse de reseñar la costumbre tan generalizada de atender a la educación de la mano izquierda.

La mayoría de los jóvenes alemanes aprenden a escribir zurdamente, siendo frecuente el alcanzar análogo grado de perfección con ambas manos.

Pero tan recomendable práctica no se reduce a la escritura, sino que ella no es más que parte de todo un nuevo sistema paidológico. Los trabajos manuales, los adiestramientos corporales, y, con fines análogos, también la gimnasia, constituyen nuevos grupos de conocimientos de las primeras instrucciones.

(Concluirá.)

ENCICLOPEDIA

DEL EPISTOLARIO DE D. FRANCISCO (1)

Obelisco, 8.

Sr. D. Leopoldo Alas.

Querido amigo: Adolfo Posada me ha traído la mala noticia de que no había usted recibido mi contestación a su querida e inolvidable carta que tanto bien me hizo. ¡Apenas pude hallar un momento, tres o cuatro días después de recibida la suya, le disparé una andanada de mala filosofía, pero de muy buena y profunda amistad, doliéndome ya de haber tenido que tardar esos días, cuando una carta como la de usted debía ser contestada por telégrafo, en el instante mismo de llegar. Juzgue ahora qué me parecerá pensar que hace dos meses que me escribió y yo debo aparecer a sus ojos, no como descortés, que éstas no son cosas para entre ambos, sino como un guardacantón de berroqueña, que se traga una carta como aquélla, sin sentir que por dentro se le remueven todas las cosas más hondas que tiene uno en el «hueco noble», que decían los antiguos...!

Hasta aquí llegaba mi carta el primer día de Pascua; la continúo y veré de acabar, ¡hoy 6 de enero!

¡Hablar usted de cosas religiosas con nuestra Emilia Pardo Bazán! ¿Estaba usted empecatado? Esta mujer excepcional tiene una *bonhomie* de lo más cordial y agradable; pero carece en absoluto — hasta donde cabe en ser humano — de la nota religiosa. La religión es *en y para* la vida lo que la Metafísica *en y para* la ciencia (¡perdone usted a este Zurita impenitente!); ambas representan lo trascendental, si hablamos en *neutro*, el ser; lo que usted quiera llamarle; lo inefable, si no queremos llamarle nada. La conciencia halla en sí este principio; ¿lo discute con la reflexión, trayéndolo al yunque?; de aquí resulta la Metafísica. Lo trae a la vida toda, reali-

(1) Debemos a la amabilidad de D. Leopoldo Alas y Argüelles el permiso para publicar esta carta dirigida a su ilustre padre por nuestro Fundador.

zándolo con ese espíritu trascendental «por amor de Dios», ¿por *mor* de Él, como se dice? He aquí la religión. Se hace ésta a sabiendas o por instinto; la primera manera es la fe racional; la segunda, la «fe del carbonero». Ahora, nuestra Pardo Bazán no tiene ninguna de estas formas de fe: las sustituye con la emoción estética o, acaso hablando con más exactitud, con el gusto intelectual y la afición ingeniosa a la observación de lo real y pintoresco. Su catolicismo (aparte de lo que tiene de *bonne compagnie* y persona de la sociedad *comm'il faut*, que la pondría *de piecitos* en la calle, si la dijese que no cree en la Saleta) es primo hermano de la religiosidad de Castelar: la catedral, la vidriera, el incienso, el órgano, los bordados, los cuadros *e tutti quanti*. Sólo que Castelar disfruta a lo romántico, de la cosa en sí, y Emilia a lo naturalista, de lo pintoresco, lo característico; aquél, al modo de un *esteta*, a la inglesa, que no le gustan sino las cosas bonitas y a su tipo; ésta, como un arqueólogo, que casi desdeña el valor estético de cada cosa para no apreciar en ella sino el lado característico; punto de vista ante el cual Churriguera vale tanto como Velázquez, y es verdad, pero sólo en este respecto. Por esto, Castelar es un hombre lírico, y el peor novelista posible. Y Emilia es más impersonal y objetiva, escéptica y burlona. Entiendo, en cuanto a la Religión en la Estética; que en cuanto a Religión, etc., etc., ambos son más fríos que la nieve; quiero decir en cuanto a los problemas impersonales en *sí*; porque en lo personal (*de ellos*), no lo son tanto.

Conformes, en cuanto a las dificultades para hablar ahí de estas cosas. ¿Acaso se entenderá usted mejor con Adolfo Buylla? Veo que Sánchez Calvo anda más dentro de estas cuestiones, según usted dice. Hoy, es raro. Es decir (¡siempre me estoy rectificando!), hoy, en general, estos problemas están algo fuera del horizonte visible e intelectual (los *pensadores* no *piensan* en Dios). Por lo común, sólo están dentro de la esfera del sentimiento. La gente al uso es atea, aunque diga y se figure otra cosa; los científicos lo declaran por *a b c*;

y sólo los espíritus algo sentimentales se afanan por las cosas divinas, ya de mero instinto, como las mujeres, las Santas Teresas de hoy, ya por reflexión y discurso, como Reville, o Azcárate, o Channing, o Jouffroy, o D. Fernando Castro, o Leopoldo Alas.

Conformes también en lo de Spencer. Tiberghien, es, en verdad, exclusivo y un tanto escolástico; es decir, que jura algo de más *in verba magistri*. Pero, ¡si viese usted qué viejo tan interesante es y qué alegría nos ha quedado en el cuerpo a todos cuantos lo hemos visitado, al ver que nuestra visita le hacía algún bien! Él está punto menos que desesperado con la actual posición de la filosofía, y rayano en Jeremías. Yo tiro mi poco también a este monte, aunque no me gusta nada verlo en otros; pero es por otros estilos y en otras cosas: verbigracia, en el estado de atraso y barbarie *inconscia* —la *conscia* es salvadora —en que está nuestro adorado pedazo de tierra pelada de alma y cuerpo, pobre, dura de entrañas, que nos ha dado el sér y con él el pecado original de nacer en nuestro pueblo y siglo!

Pero, en punto a filosofías, no me desespero, ni me atormento; y ¡estoy tan tranquilo cuando pienso que eso del paraíso, que espera para sí Juan Valera, es cosa de *folk-lore*, como cuando supongo que puede muy bien ser cosa de carne y vida! ¡Así pudiera yo con la poca y enjuta que me queda pegada a los huesos hacer por que se gaste un milímetro la corteza salvaje de mugre y entumecimiento que nos tiene en crisálida hace siglos!; que de todo lo demás, pienso, siento y quiero con todas mis potencias saber y enterarme, y vivirlo; pero sin preocupación, dolores ni tormentos.

Pero se acaban con el papel las conformedades con usted en esto. Usted no es un *dilettante*, aunque no sé bien todavía qué es usted. Es decir (¡otra!), sé perfectamente que es usted uno de los hombres que hacen más labor en esta poética misión de desasnar a los demás, que admite variedad de metros. Pero el de usted, ¿cuál es? Todos los de ahí dicen que es

usted el mejor profesor de esa Facultad: en saber, enseñar y calabacear. Todos los de aquí, que es usted el primer crítico. Muchos, que es usted el primer novelista, aunque todavía en agraz (y de éstos soy yo acaso). Pero, ¿es usted novelista ante todo y lo primero, y toda su cultura, idealidad y estudios viene a servirle para esto, en el doble sentido de las facultades y de saber más cosas que los otros? ¿Es usted crítico? ¿Es usted romanista, filósofo del derecho? ¿Es usted como Echegaray, Göthe, Cánovas, Schiller, Leopardi, Carducci y Fabié, todo ello junto? ¿Es que todavía no ha tomado usted el molde decisivo, y oscila? ¿Tiene usted ya el molde y hace lo demás como San Pedro, para traer a casa peces, pares de botas y otros comestibles?

¡Cuántas veces pienso en usted y aun hablamos aquí en la intimidad, queriéndolo mucho, admirándolo otro tanto, e *ignorándolo* en medio de lo uno y lo otro, y de todo!

Si es que todavía usted oscila, una cosa hay de que puede estar ya cierto: de que a donde quiera que vaya usted a parar, científico, novelista, crítico..., hará usted y dejará, no ya señal de sí — cosa que de seguro no le importará tanto como otras —, sino obra seria y duradera, que servirá para la cultura de nuestra gente.

Veo sus novelas en el telar y veo que usted, tan bueno y cariñoso conmigo, quiere dedicarme *Juanito Reseco*; mil y mil gracias. También leo de vez en cuando las obras menores que usted hace — por ejemplo, la que ha dado *La Justicia, Cánovas*. ¿No escribe usted demasiado? Por ser lo que usted debe en esto, a mi entender, acaso sería mejor que reservase el material que vaya recogiendo de la vida para no soltarlo sino bien cribado y en su tiempo. Pero usted me perdonará tanto sermón. Acaso hay razones de otro orden que le obliguen a trabajar tanto: me dolería doblemente. Si yo hubiese podido, habría aprovechado la creación de tanta cátedra nueva para mejorar la situación de muchos profesores, que podrían haber continuado con dos clases y acumulado ambos sueldos íntegros. Si ahora se lograra ver aceptada

esta reforma, hay ya poca esperanza de que el remedio fuese rápido, porque todo está previsto. Pero ahí habrían tenido ustedes, Derecho natural (para usted); Hacienda — que sigue Buylla, pero sin retribución; Derecho político, para Posada; Mercantil, para Aramburu; Internacional... ¡qué sé yo! Se perdió una gran ocasión. Y se perdió tal vez en más de un sentido.

Tendría necesidad de otro pliego para ponerle la letanía de los que en este círculo pequeño, pero muy caliente, se interesan por usted y hablan de él a cada momento (1). Y otro, lo menos, para decirle cuán de corazón le quiere y agradece su carta — una nota de animación y frescura en medio de una vida medianamente seca —,

Su buen amigo y compañero,

Giner.

6 enero 88.

¡Feliz año nuevo! ¡No le ha empezado usted mal con esa tremolina en el Ayuntamiento! ¡Demonio de hombre! ¡En todo pica!

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LA CÁTEDRA DE GINER ⁽²⁾

por D. Leopoldo Palacios.

Profesor en la Universidad de Madrid.

Habla en este libro como en sus mejores días el alma de D. Francisco. Es como la prolongación perenne de su voz en el tiempo, como la continuación desde la eternidad del apostolado de su cátedra. *Educación y Enseñanza*, publicado en 1889 por la «Biblioteca Andaluza», se lee todavía con creciente interés actual, comprobados en la triste realidad sus augurios pesimistas; además, se reelerá seguramente por muchos discípulos del autor como un íntimo examen de conciencia. Esto es, al me-

(1) Precisamente hoy ha comido con nosotros Caso, y excuso decirle que ha hecho usted el gasto.

(2) Parte de este artículo sirve de prólogo al tomo XII de las *Obras Completas* de D. Francisco Giner.

nos, lo que significa para mí su aparición ahora.

¡Qué variedad de profundas enseñanzas realmente encierra, qué fina percepción de la España estancada en los sosegados días de aquel decenio del pasado siglo y qué sorprendente visión del porvenir; esto es, de los conturbados días presentes!

Fíjese cada cual en lo que de tanto y tanto problema pedagógico consueve mejor con las preocupaciones que le dominan: la enseñanza en general; la educación física, la educación técnica y la educación artística; los juegos de los niños; los exámenes; las condiciones, vocación y deberes de maestros y profesores; las cuestiones de la organización de la enseñanza; las iniciaciones del filosofar y de la crítica; los problemas de la regularidad del trabajo... Por mi parte, quisiera destacar del libro tan sólo aquel estudio que más remueve mis recuerdos del maestro y mis relaciones con él.

I

Conocí a D. Francisco en San Victorio, cerca de Betanzos, en el verano de 1893. Él pasaba allí, en la quietud de la aldea, el asueto de los meses estivales, con la familia—que era su propia familia—de M. B. Cossio, su mejor y más personal discípulo. Yo, mozo entonces, que apenas había empezado a estudiar jurisprudencia, caí en aquellas tierras un poco a la ventura, arrastrado por los avatares de la carrera de mi padre. Pero llegaba de Oviedo, donde cursaba la mía, por gozar ya su Universidad buena fama de liberal y de moderna. ¡Cuántas veces la cita el maestro en este y en otro de sus libros como iniciadora de las corrientes redentoras que propagaba en sus predicaciones!

En Oviedo habíase congregado, en efecto, un núcleo de profesores de talento, bien informados, trabajadores y entusiasmados: Leopoldo Alas, Adolfo Buylla, Adolfo Posada, Aniceto Sela, Melquiades Alvarez, después Rafael Altamira, encarnando el espíritu nuevo; Guillermo Estrada, Víctor Díaz Ordóñez y Fermín Canella, representando la tradición; entre otros me-

nos significativos, hicieron de las viejas aulas de la vieja ciudad un atractivo foco de ciencia y de simpatía. Casi todos los catedráticos jóvenes habían sido discípulos personales de D. Francisco. Sentían por él veneración; imbuídos de su ideal, querían encenderlo también en sus discípulos, y verdaderos hombres de su tiempo, intentaban organizar todas las enseñanzas al estilo que preponderaba en el mundo culto.

Yo había en aquel año intimado con la nueva manera en la «clase de Clarín», que, con ser verdaderamente apostólica, excelsa y aun santa, es lo que todavía menos se conoce de Leopoldo Alas. Allí aprendíamos a filosofar los que, apenas adolescentes, cursábamos el primer año de Derecho, con una elevación metódica y una unción por la verdad realmente inefables. ¡Qué de prejuicios, de fórmulas huecas, de andamiajes de oropel, de muertas nociones impuestas, de conocimientos momificados se hacían trizas en cada instante en nuestras almas jóvenes, vibrantes de poesía y de ansias de saber! No hace falta contar las vacilaciones, las perplejidades, hasta los dolores—y ¡qué hondos!—, que nos ocasionaba el derrumbamiento de nuestros pseudo-adorados fetiches. Iban cayendo uno tras otro sin base precisamente, porque el profesor no nos comunicaba ni nos imprimía los suyos. Bastaba el planteamiento del problema crítico del conocimiento e intentar mirar a la verdad cara a cara; ponerse en condiciones de crear la propia verdad, cultivando en sus perpetuas aspiraciones al entendimiento.

El curso de Elementos de Derecho Natural había trascendido así en clases inolvidables. No habíamos salido de los *Preliminares* y la *Introducción* de la asignatura. Mas, ¡qué espléndida siembra de ideal, qué compenetración de las almas, qué serenidad en la contemplación de los problemas, qué ardorosa pasión en las discusiones y la acción! Los *Preliminares* persiguieron aquel año todo el problema de la *Educación*. Había que situar el objeto de nuestro estudio, como estudio de Facultad, en el organismo entero de la enseñan-

za, pasar revista a lo que cada uno de sus grados había puesto y despertado en nuestra conciencia del derecho; estudiar el sentido, ora filosófico, ora histórico, ora crítico, de las diversas disciplinas de la carrera comparar éstas en su división presente; con lo que serían en otra distribución racional, donde el derecho se acomodara o una clasificación jerárquica de los fines humanos, para destacar entre ellas la posición del Derecho Natural. Mucho del sentido de estas explicaciones, en algunas partes religiosas y aun místicas, puede leerse todavía con encanto en el *Discurso* de apertura de las clases que el año antes le había correspondido a D. Leopoldo (1).

La *Introducción* versó acerca del concepto del Derecho, según el *Resumen* de su *Filosofía*, empezado a publicar, en 1886, por Francisco Giner y su discípulo Alfredo Calderón. No se me olvidarán jamás aquellas lecciones de puro filosofar, en que, partiendo de la conciencia del «yo indefinido», analizábamos la percepción inmediata de nuestro propio derecho, para examinar en seguida su idea y las observaciones sociales que nos suministraba la experiencia, para estudiar después sus elementos, esferas, categorías y relaciones. «El Giner» — como llamábamos los estudiantes a aquel librito por entregas (2) — era una anticipación luminosa de la cátedra de Madrid, con la que soñábamos los entusiastas, y que hacía revivir cada día en sus jugosos comentarios, llenos de profundidad y de elevación, Leopoldo Alas ante nuestras almas cuasi infantiles todavía, pero encendidas y ávidas. ¡Cuántas veces hemos sentido los desgarrones crueles de la comprensión en nuestras entrañas intelectuales y las satisfacciones de un alba que se producía en nosotros llena de promesas y de ilusión!

Por lo demás, en aquellos días, las enseñanzas de la Universidad de Oviedo, a pe-

sar de la intimidad de profesores y alumnos, de las excursiones, de las clases prácticas, de las campañas pedagógicas en lucha con un ambiente enconado y hostil (recuérdense en aquel año la de los señores Buylla y Posada en favor de la coeducación), del afecto y de la cordialidad que sembraba por doquiera, y hasta de la política general, que, si no en la Universidad, absolutamente neutral; se hacía en su torno por personalidades relevantes; las enseñanzas, digo, de aquella *alma mater* eran meramente intelectualistas. Todavía no se habían producido las corrientes hacia la educación del pueblo con sus cursos de Extensión universitaria, tan florecientes como fugaces pocos años después, ni la iniciación de sus alumnos, de los de casa y de los de fuera, en otras actividades del espíritu, como el arte.

Tales fueron los problemas y la admiración que me llevaron, en verdadera peregrinación, a San Victorio. De todos ellos hablamos en aquella memorable noche de setiembre, alrededor de la mesa en que cenaba el maestro. Ni su gesto entrañable, ni el ambiente de la estancia, que respiraba pulcritud, juventud y amor, ni el cielo estrellado sobre nuestras cabezas, que nos acompañó hasta casa a un amigo y a mí cuando volvimos radiantes al pueblo, espero que desaparezcan nunca de entre mis perdurables recuerdos.

II

Vine a Madrid el año desdichado de 1898, que fué el de nuestros desastres coloniales, y comencé a estudiar el Doctorado, en el cual desempeñaba D. Francisco la cátedra de Filosofía del Derecho. Era una clase voluntaria, en el más amplio sentido de la palabra; es decir, no sólo porque no era obligatoria su aprobación para obtener el grado, sino porque requería un verdadero esfuerzo de voluntad en su asistencia. Solían matricularse pocos alumnos en ella; los más asiduos oyentes no eran a veces ni estudiantes de la Facultad, y si por casualidad, por rutina o por ignorancia de lo que aquélla era, venían demasiados, el profesor, que tenía la conciencia

(1) Folletos literarios, VIII. *Un Discurso*, por Clarín. Madrid, Fernando Fe, 1891.

(2) El primer tomo, único publicado, del *Resumen de la Filosofía del Derecho* apareció completo en 1898. Madrid, V. Suárez.

de que su asunto y modo de trabajo no podían interesar más que a muy pocos, vehementemente les instaba durante los primeros días de clase para que concentrasen su actividad en otros estudios y con otros catedráticos que él les presentaba como quizá más atractivos o más útiles en relación con sus respectivas vocaciones. Poco a poco iban así quedando los íntimos en una «clasecita», alrededor de los leños llameantes de una pequeña chimenea que a aquellas horas de la tarde, hasta bien entrado el oscurecer, era como un cálido remanso en la corriente bullanguera, ensombrecida y zafia de los pasillos inhóspites.

No hace falta decir lo que este proceder chocaba con los hábitos dominantes y con cuánta verdad e injusticia a un tiempo se decía que despedía y ahuyentaba a los jóvenes estudiantes aquel verdadero «pescador de hombres».

«Viene usted con demasiados sobresalientes y demasiados premios — solía decir a los licenciados más sabihondos —; ya veremos si sirve usted para algo...»

Los «matrículas de honor», enfatuados, no esperaban a más para desaparecer, y los devotos que quedaban iban efectivamente sirviendo, aprendiendo a trabajar de veras.

Y es que D. Francisco, que poseía una gracia andaluza sin par, una penetrante y fina ironía y una energía altiva para sustantivar su personalidad moral en la lucha con la ramplonería reinante social y política, no perdonaba a las Universidades sus inveteradas culpas. Sobresalir en ellas — salvo excepciones, naturalmente — era, a su juicio, adaptarse a su ambiente degradante y corruptor, y aun sentar plaza de servilismo. Difícilmente podrá expresarse mejor esta oposición que en su artículo «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras Universidades», escrito en 1888 (1). No deja de ensalzarse a éstas en cuanto educaron a la clase media con cierta poesía e idealidad — si bien retóricas —, ni siquiera en cierto modo de dis-

culparlas en cuanto sufrieron de un mal general que afectó, y aun afecta, a la enseñanza de la jurisprudencia en casi toda Europa. Pero su abundancia de oratoria, fácil y superficial; su carencia de laboratorios, de «seminarios»; su falta de una «metódica» que pusiera a los alumnos sobre las fuentes; la ausencia de un severo espíritu investigador de la verdad y desinteresado del efecto meramente palabrista; su despreocupación de la educación, no solamente científica, sino omnilateral, y mejor cuanto más elevada e ideal de los alumnos, lo cual no quiere decir que por bajas y rutinarias dejara de faltarles también el necesario sentido verdaderamente objetivo y realista de las cosas, hacían estancarse o decaer más que en ninguna parte en España a estas Facultades, mientras que las otras, las de Ciencias, las de Medicina o las de Filosofía, por la real o pretendida índole de sus estudios, avanzaban a marchas forzadas por los senderos de la investigación directa, de la experimentación, de los descubrimientos y de la vida.»

Para reobrar contra esta corriente, don Francisco, que escribía admirablemente, con estilo a un tiempo profundo, intencionado y vibrante, y que hablaba con una elocuencia difícil de emular por el orador más célebre, evitaba cuanto podía desplegar las galas de su sugestivo verbo. Escritos sus artículos, los sometía intencionadamente a una recia poda, porque, según él, en eso «había que hacerse sangre». En clase no hacía lecciones seguidas, ni explicaba un sistema, ni siquiera un asunto monográfico determinado. Confiaba a los alumnos trabajos especiales, éstos los producían en notas, sobre las que recaía el más minucioso estudio. El profesor suscitaba problemas, aportaba información, sugería dudas y reservas, provocaba nuevos estudios y confrontaciones, indicaba autores y libros y hablaba de su significación sobre los puntos más importantes. Uno de los discípulos llevaba y leía el «diario de la clase», que originaba nuevos comentarios. A veces, al crepúsculo de la tarde, en una atmósfera de sombras, apenas

(1) Véase el tomo II de las *Obras Completas* de D. Francisco, en el que se publicó este trabajo.

alumbrada por un candelabro solemne y la llama despabilada y efímera de algún tizón encendido, D. Francisco se abandonaba a sí mismo, ante los alumnos embelesados, hacia las cimas de la más sustanciosa, precisa, difícil y ardorosa elocuencia. Cuando se daba cuenta, se interrumpía de súbito, y como avergonzado:

—«¡Ea, señores, se acabó; somos meridionales y sensibleros, somos incorregibles!»

Y así un año tras otro nos encontrábamos en los mismos bancos Rafael Salillas, Guillermo Pedregal, Mariano Gómez Bravo, Bernaldo de Quirós, Navarro de Palencia, el Marqués de Palomares, Antonio Flores de Lemus, José Castillejo, Martín Navarro, Horrillo, Rivera Pastor, Domingo Barnés, Pérez Díaz, Federico Urales, Soledad Gustavo, Mercedes Sardá y algunos, muy pocos más, estudiando las últimas doctrinas sobre la criminalidad, el dualismo y el monismo en el derecho, las doctrinas del anarquismo, los problemas de la Sociología, la ciencia como función social, los problemas suscitados por *El capital*, de Marx; la nueva fase científica del derecho civil y muchos otros temas del más alto interés y de actualidad constante. La muerte de los grandes pensadores, como la de Spencer, Ruskin, Tarde, Tolstoy y otros, acaecida por entonces, suscitaba el asunto de sus respectivas escuelas e influencias filosófico-jurídicas y era objeto de estudios especiales; la aparición de un libro, en ocasiones hasta de una novela, de un drama o de un poema, a veces incluso algún hecho llamativo o quizá demasiado humilde de la vida cotidiana, o acaso un acontecimiento político, daban motivo a la discusión más sagaz o a las observaciones más finas y documentadas.

Y la cátedra no terminaba en la Universidad, ni en la Filosofía, ni—menos—en el Derecho: continuaba a la salida, en la calle, cuando acompañábamos al maestro; y seguía los domingos en el campo, o en la sierra, o en los pueblos aldeanos, embebiéndonos en la Naturaleza; o en los museos y las viejas ciudades castizas, reviviendo el Arte y la Historia, donde él nos

descubría realmente a España, a la pasada y a la por venir — ¡la eterna! —, despertándonos en la verdadera adoración hacia ella... Que ya ni por casualidad se rozaba en la conversación el objeto limitado y concreto de la «clase», difundida y extendida entonces, en la comunión apasionada de las almas, a la vida afectiva y a la moral, y a la personalidad entera.

(Concluirá.)

HOMENAJE A LOS POETAS MANUEL Y ANTONIO MACHADO

La Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza ofreció el domingo, 21, a los poetas Antonio y Manuel Machado un homenaje íntimo, que se celebró en el jardín de la Institución. Los antiguos compañeros de los ilustres autores de *Julianillo Varcárcel* quisieron, con ocasión de su triunfo reciente, testimoniarnos una vez más su cariño y su admiración. El Presidente de la Corporación, señor Marqués de Palomares de Duero, dió lectura a varias cartas de adhesión de compañeros ausentes. Manuel Machado leyó una escena de *Julianillo Varcárcel* y la elegía de su hermano Antonio a la muerte de D. Francisco Giner. Por último, el señor Cossío leyó las siguientes líneas de ofrecimiento.

Palabras de M. B. Cossío:

«Compañeros y amigos queridos: Por más viejo en la casa me llaman hoy a ofrendar este agasajo y esta ferviente salutación de todos a nuestros excelsos y amados poetas. Así, yo, que no he llevado jamás en homenajes y fiestas colectivas la común voz del coro, heme aquí por primera vez haciéndolo, cuando bordeo ya los linderos del misterio.

Me creeréis si os confieso el imposible anhelo de que mis pocas palabras llegasen a las almas, y que por ellas resbalasen tenues, blandamente, aladas. Aladas fueron siempre las mejores de los héroes griegos;

y de los viejos poemas homéricos, perennes hontanares de emociones, brota la clara imagen, justa a mi propósito, dulcemente apropiada al íntimo sentir colectivo de este grato momento que ahora vivimos.

Cuando Aquiles, colérico, se encierra en sus tiendas, no son, ni el valeroso Ajax, ni Ulises el prudente, con toda su astucia, los que logran conmoverlo. Quien lo conmueve es Phenix, su viejo maestro. ¡Y con qué sencillez tan eterna y tan pura!

«Acuérdate, Aquiles, le dice llorando, de cuando tu padre, el anciano Peleo, quiso que yo te acompañase, cuando te envió desde Phtia a Agamenón, todavía niño y sin experiencia de la funesta guerra, ni de las Juntas, donde los varones se hacen ilustres, y me mandó que te enseñase a hablar bien y a realizar grandes hechos.» Sólo entonces el cólerico se funde.

Si la sombra sagrada del maestro, ¡oh queridos poetas!, surgiera por fortuna de entre el follaje de ese tejo familiar, siempre joven y verde, a cuyo pie quiso él ser enterrado para permanecer entre los suyos, y oír eternamente, con el mañanero cantar del hermano mirlo, voces viejas y nuevas, por su renovación consoladoras, ella, mejor que nadie, os diría también, como Phenix a Aquiles: «Acordaos de cuando erais niños, de cuando vuestro padre, aquí amado de todos, os envió a esta casa — donde yo prediqué siempre el saber sobrio — para aprender dos cosas, las mismas que Aquiles: a decir bellas palabras y a ejecutar nobles hechos.»

Felices vosotros que las aprendisteis y felices nosotros, porque con palabras de hermosura y desde largo tiempo habéis recreado, habéis embellecido, habéis purificado nuestra vida.

Y algo más todavía. En *Desdichas de la fortuna*, y siempre con palabras de pura belleza, habéis imaginado, habéis creado símbolos cristalinos de nobles acciones. — Sé siempre sincero, lucha contra la farsa, afirmate en tu naturaleza, vive tu propia vida — dice y hace vuestro nuevo Segismundo, sin silogismos, *Julianillo Varcarcel*. Y muere de amor y por el amor, que es la muerte más bella. Y, si murien-

do por amor quieres aún más belleza, muere renunciando al amor por divina vibración de humanidad en las entrañas; por desinterés, gratis, por gracia, por las *Gracias*, por las hermosas *Carites*, es decir, otra vez por el amor mismo; por Caridad divina y humana.

Por eso vuestra doña Leonor, convertida en don César, es la figura más poética de la tragicomedia, la que más nos conmueve, la que más vemos luego en nuestros sueños, la que hunde más sus raíces en nuestros corazones.

Si la sombra bendecida del maestro nos hablase de nuevo, ¿qué otra cosa que lo mismo que Julianillo y doña Leonor nos diría? — Sé fiel a ti mismo; rechaza la áurea copa vacía; muere por el amor en todas las esferas; por las divinas *Gracias*; pon sobre todos tus anhelos la divina *Carites* humana.

Habéis, pues, dicho palabras, muchas palabras de hermosura; habéis creado máscaras, personas poéticas de nobles acciones; habéis cumplido el programa de enseñanza más viejo en la historia, el programa de Peleo y de Phenix, que fué el mismo programa del amado maestro.

Por esto os saludamos, por esto os festejamos, por esto os abrazamos con la renaciente fraternidad de aquellos tan lejanos y tan dulces días primaverales.

LIBROS RECIBIDOS

Hermanos de San Juan de Dios. — *Asilo de San Rafael para niños escrofulosos, raquíticos y lisiados pobres*. — Carretera de Chamartín, Madrid. — Don. del Asilo.

Pau (Dr. Carlos). — *Contribución a la flora española. Plantas de Almería*. — Barcelona. Don. del Museo de Ciencias Naturales.

Cazurro Ruiz (D. Manuel), San Miguel de la Cámara (D. Maximino) y Pardillo Vaquer (D. Francisco). — *El Ilustrísimo Sr. D. Luis M.^a Vidal Carreras; Su vida, sus obras científicas y colecciones*. — Barcelona, Altés, 1924. — Don. de ídem.

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