

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLIII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1919.

NUM. 715.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Profesores de Universidad e instrucción universitaria, por Fr. Paulsen, pág. 289.—«El Seminario Pedagógico» de Stanley Hall, por D. Domingo Barnés, pág. 297.—La autonomía universitaria: Opiniones de los profesores Sres. D. H. Rodríguez Pinilla, pág. 302; Dr. D. Manuel Márquez, pág. 304.—Revista de revistas: Francia: Revue Pédagogique, por D. Barnés, pág. 306.

ENCICLOPEDIA

Las leyes y las teorías físicas, por D. Modesto Bargalló, pág. 311.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Su primer libro, por D. Manuel B. Cossío, pág. 313.—Libros recibidos, pág. 320.

PEDAGOGÍA

PROFESORES DE UNIVERSIDAD E INSTRUCCIÓN UNIVERSITARIA (1)

por Fr. Paulsen,

Profesor que fué de Filosofía en la Univ. de Berlín.

Profesores y Privat-Dozenten.—En las Universidades alemanas actúan tres clases de profesores en todas las Facultades, a saber: numerarios (ordentlich), extraordinarios (ausserordentlich) y Privat Dozenten.

(1) Forma parte este artículo de un capítulo del interesante trabajo que el profesor Paulsen publicó sobre *Las Universidades Alemanas*, con motivo de la

Los *Privat-Dozenten* tienen, no el deber, sino simplemente autorización para dar lecciones y dirigir prácticas (*venia legendi*). No tienen nombramiento oficial y no tienen sueldo. El profesor extraordinario es un funcionario nombrado por el Estado, y tiene asignado un sueldo; pero no tiene ni voz ni voto en la Facultad y no puede tomar parte en elecciones, reuniones, ni en exámenes académicos. El profesor numerario es uno de los miembros de la Facultad que ocupa una cátedra dotada; está nombrado por el Estado y es el representante oficial de una disciplina científica. El conjunto de los profesores numerarios forma el Claustro de la Facultad. Debe mencionarse una cuarta clase de profesores, fundada ocasionalmente: los llamados profesores honorarios. Este grado está reservado a profesores jubilados por la edad que son demasiado viejos para el profesorado numerario, o que no desean ser miembros numerarios de la Facultad, pero quieren continuar su trabajo como profesores. Su conexión legal con la Universidad es semejante a la de miembro correspondiente de Academia y no difiere esencialmente de la de un *Privat-Dozent*. Los *lectores* o profesores de lenguas modernas para ejercicios prácticos, que ordinariamente son extranjeros, pueden considerarse como agregados a la Facultad de Filosofía. Por último, mencionaremos los maestros de ejer-

Exposición de Chicago de 1893. Ha sido traducido y publicado íntegro por el Museo Pedagógico Nacional, en uno de los folletos que acaba de dar a luz con motivo del Real decreto sobre autonomía universitaria.

cicios físicos, profesores de esgrima, equitación y baile.

Las tres principales clases de profesores de Universidad mencionadas muestran la gradación normal de una carrera académica. Se entra en la Facultad como *Privat-Docent*; después de cierto tiempo más o menos largo, según las circunstancias, se es nombrado profesor extraordinario, y por último, según las ocasiones que se presenten y las vacantes que ocurran, se llega a ser un miembro numerario de la Facultad. Sin embargo, las excepciones han venido a ser tan frecuentes, que en los últimos años casi ha dejado de ser una regla. No todos los profesores académicos han sido primero *Privat-Docenten*; en la Facultad de Filosofía especialmente se hacen nombramientos de personas extrañas a la Universidad, frecuentemente entre profesores de gimnasios. No todos los *Privat-Docenten*, en cambio, llegan a ser profesores numerarios regulares. Muchos de ellos abandonan la Universidad para ingresar en otras profesiones prácticas, cargos eclesiásticos o seculares, dirección de escuelas, en una biblioteca o en alguna otra institución; algunos siguen siendo *Privat-Docenten* toda su vida. La Facultad de Medicina tiene un número extraordinario de *Privat-Docenten*, porque sus deberes no son incompatibles con la práctica de un médico. Por último, el grado de profesor extraordinario de ningún modo es un puente necesario para la categoría superior. La promoción desde el *Privat-Docent* al profesorado numerario no es del todo rara. No es tampoco excepcional el ver profesores extraordinarios permanecer en sus cargos sin ser promovidos, especialmente en las grandes Universidades. Hay ramas de estudio para las cuales hay nombrado solamente un profesor extraordinario. A pesar de todas estas limitaciones, las gradaciones arriba mencionadas pueden considerarse como las de una típica carrera de un profesor de Universidad en Alemania.

Puesto que el *Privat-Docent* es una peculiaridad de la Universidad alemana, que ha atraído la atención de los extranjeros, tal vez sea interesante decir algo

sobre este cargo y su importancia. Históricamente puede ser considerado como una supervivencia de la constitución de una corporación, como era la Universidad de la Edad Media. El que había sido proclamado por la Facultad, *Magister*, esto es, maestro de Ciencias y Letras, adquiría por ello el privilegio de enseñar en esta Facultad, y el derecho venía a ser con frecuencia un deber en la Facultad de Artes. Y desde el momento que los más antiguos de estos maestros de Letras fueron investidos con la categoría de profesores en los colegios, con prebendas o sueldos, surgió una gradual distinción entre los profesores nombrados y dotados de sueldo, que estaban obligados a dar lecciones públicas sin recibir gratificación por ellas, y los maestros que enseñaban mediante retribución sin recibir sueldo, o sometidos a obligaciones oficiales. Esta distinción fué más hondamente marcada, cuando, después de la Reforma, el sistema de profesores permanentes dotados de sueldo, se extendió a la Facultad de Filosofía. Con tal distinción, la obligación de servir como profesor, después de obtener el grado de maestro, era dosificada, estando asegurada la perpetuidad de la institución por el profesorado permanente. En lugar de estos gratuitos servicios obligatorios, la exigencia de superiores prendas científicas se ha hecho habitual para ser aceptado en cualquier Facultad como *magister legens*; y explicaremos lo que para ser habilitado como *Privat-Docent*, se requiere actualmente en todas partes. El aspirante a la *venia legendi*, necesita en nuestros días, después de haber adquirido el grado de doctor de una de las Facultades, presentar una Memoria, impresa o manuscrita, sufrir un examen oral ante la Facultad, y dar una lección pública como prueba; además, su habilitación, generalmente no es concedida hasta después de haber pasado tres años de su graduación como estudiante. Las Facultades no tienen obligación alguna de admitir a cualquiera como *Privat-Docent*; solamente el mérito decide. En general, puede decirse que la *venia legendi* no se concede muy fácilmente.

La importancia de esta habilitación se encuentra en el hecho de abrir la entrada al círculo de quienes el Cuerpo de profesores toma principalmente sus miembros. El *Privat-Docent* no adquiere derecho alguno con esta admisión a ningún título legal a una cátedra; sin embargo, con una labor científica medianamente profunda puede, excepciones aparte, estar seguro de alcanzar el grado inmediato superior, el *extraordinarium*, después de pocos años.

Estos años de enseñanza privada están considerados esencialmente como años de ensayo. El joven tiene la oportunidad de probar su aptitud para la enseñanza, y desarrollar sus propósitos científicos. Su trabajo como maestro que, dada la extensión de su asunto y el número de sus estudiantes, permanece limitado, es de una gran importancia para el futuro profesor. Tiene la oportunidad de practicar el arte de la instrucción académica, cosa que tiene que ser aprendida.

Los primeros errores, en los que con seguridad ha de incurrir, se producen ante un pequeño número de estudiantes, y son fácilmente corregidos. Si su elección de carrera académica fuese equivocada, puede rectificarla dirigiéndose en otra dirección, sin gran perjuicio o excesiva pérdida de tiempo.

La consecuencia de esta gradación es que las tres clases de profesores están a un mismo nivel en cierto sentido; y este hecho es de la mayor importancia para la forma que toma la enseñanza; pues produce una competencia de varios profesores en la misma rama de estudio, lo que es una característica de las Universidades alemanas. Esta competencia permite a los estudiantes una libre elección de profesores. El profesor regular es el designado para su asignatura; pero no es el único. Además de él hay para extensas partes de aquella, ya en Filología, Historia, Física, Matemáticas o Filosofía, y análogamente en otras Facultades, a lo menos un *Privat-Docent* y un profesor extraordinario, frecuentemente varios, que explican las mismas materias. Generalmente, los cursos se disponen de

modo que no haya ninguno repetido; pero en las grandes Universidades no es raro observar que una misma materia aparece tratada simultáneamente en varias clases, sin que se haga ningún reproche al estudiante que prefiere las lecciones de los *Privat-Docenten* o de los profesores extraordinarios, elegidos ya por preparación personal o por cualquiera otra conveniencia. Claro es que el profesor numerario tiene la preferencia, por tratarse de un profesor más antiguo y más ampliamente conocido; además, dirige el Instituto o Seminario y es juez en los exámenes, académicos o de Estado. Con todo, la actividad de los profesores jóvenes no es insignificante, especialmente en las grandes Universidades. Necesitamos también considerar que en ellas la Facultad posee elementos con los cuales la juventud gusta de asociarse. Los jóvenes *Privat-Docenten* entran más rápidamente en íntima comunicación personal, especialmente con los estudiantes de más edad.

Se ha dicho repetidas veces que esta competencia entre los profesores viejos y los jóvenes contribuye a infundir vida nueva en la enseñanza, y previene contra el torpe trabajo rutinario. Esta es una verdad incuestionable. El joven necesita extremar la calidad de su labor para triunfar al lado del reputado profesor más antiguo; por otra parte, el más viejo, se ve impulsado a esfuerzos siempre renovados, y a prevenirse contra un descenso en su marcha, un peligro siempre en conexión con los decretos naturales de la vida. Si él siguiese la natural tendencia en una avanzada edad, se encerraría en sus ideas y opiniones, y omitiría todo lo nuevo que le obligase a avanzar, o si se dedicase enteramente a sus profundas investigaciones y a cumplir sus deberes de maestro superficialmente, bien pronto, por la decreciente atención concedida a sus lecciones, se vería advertido de la necesidad para atraer a los jóvenes, de permanecer él mismo joven, y marchando a compás de los tiempos. Los estudiantes de Universidad no son capaces de tolerar que les lean siempre los mismos papeles amarillentos ya por los

años. Pronto los sentimientos de la juventud, con o sin actividad, amor y viva simpatía, incitan al profesor a una continua renovación interior.

Es también interesante considerar que las relaciones personales entre el estudiante y el profesor tienen por base el hecho de no estar el primero obligado a la asistencia, puesto que él mismo ha elegido aquel profesor. Naturalmente, no siempre decide una deliberación y selección cuidadosa; el accidente, el hábito, el cálculo juegan su papel con frecuencia; pero, en general, puede decirse que el estudiante alemán no está realmente sometido a la obligación de oír a un profesor a quien no quiere. Ordinariamente encuentra en la misma Universidad otro representante de la misma rama de la ciencia, y cuando esto no ocurre, se va a otra Universidad y allí busca lo que más le agrada. El amistoso trato personal entre profesores y alumnos que se observa por dondequiera en las Universidades de Alemania es, indudablemente, el resultado de este sistema. El trato hostil de un profesor por parte de los estudiantes es una cosa nunca oída en Alemania. La asistencia obligatoria a las clases conduciría sin duda a la discordia y hostilidad.

Una observación debe hacerse sobre las retribuciones de los *Privat-Dozenten*. Este procedimiento puede parecer a primera vista poco liberal; ¿no sería mejor abolir este último vestigio del sistema de pagos de la Edad Media, sistema de que se ha prescindido en tantas otras instituciones del Estado? Atendiendo a la relación del profesor científico y su alumno, la costumbre tiene un aspecto embarazoso. Recuerda a los sofistas y al modo de tratarlos Sócrates. El pago de una determinada suma en la Secretaría de la Universidad, a cambio de la cual el estudiante fuese admitido a todas las clases que pudiese elegir, o la asistencia gratuita a todo el curso entero, después que hubiese satisfecho los deberes de valor intelectual al hacer su examen final en la Escuela preparatoria, parecería un procedimiento mejor y más digno. Sin embargo, nos encontra-

mos con que los profesores de Universidad están muy apegados al antiguo procedimiento, y no sin causa. Difícilmente se encontrarían sus motivos en el interés egoísta, pues los que actualmente ocupan los cargos apenas perderían si se adoptasen las nuevas disposiciones; por el contrario, es muy razonable suponer que, por término medio, recibirían mayores utilidades, y de todos modos se les ofrecería una seguridad contra las fluctuaciones. A pesar de lo razonable que esto parezca, hay objeciones muy serias contra este procedimiento: 1.º Los hombres acostumbran a estimar y conceder más superioridad a aquello que pagan con dinero contante que a lo que se les da de regalo; de esta regla general no se exceptúan los estudiantes. Un pago general de retribuciones por medio año no establecería ninguna diferencia. Tal como están las cosas ahora, los estudiantes adquieren un derecho sobre el cumplimiento de una obra por la cual han pagado voluntariamente. La introducción de un anticipado pago general conduciría a una irregular asistencia a todo género de clases, y esto tendría que ponerse a cargo de los administradores por introducir reglas que rebajarían la Universidad a la categoría de una Escuela. En la actualidad, el estudiante elige con seria deliberación las clases a que desea asistir. 2.º El profesor mismo se considera obligado a ofrecer algo digno de lo que por ello recibe; además, su porvenir depende en parte del resultado de sus esfuerzos. Por tanto, se ve estimulado por dos consideraciones diversas a hacerlo lo mejor que pueda. Me parece que no hay duda alguna acerca de esto.

Si fuese abolido el pago por lecciones y reemplazado por un aumento en el sueldo, se expondría a los profesores a una gran tentación, a disminuir su trabajo en cantidad y en calidad; es decir: la cátedra se convertiría en una sinecura, haciéndose por los ayudantes el verdadero trabajo sólido. El clero antiguo ofrece un ejemplo de esto, y otros muchos podrían hallarse bien a la mano. Los países extranjeros que han suprimido las gratificaciones por lección, muestran los resultados. El número de horas

semanales que un profesor alemán dedica a sus clases asombra a los extranjeros.

La tendencia humana a dar la menor cantidad posible de trabajo por una determinada remuneración, es proverbial; a esta tendencia, la naturaleza del profesor alemán no hace excepción. La consecuencia necesaria sería entonces un aumento de inspección y de medidas de garantía. De modo que, en este respecto, también las gratificaciones por lección son una protección de la libertad académica. Este pago por lecciones debe persistir, en tercer lugar, porque hace al profesor de Universidad, hasta cierto punto, independiente del Gobierno; si no tuviese más ingresos que su sueldo, sería un empleado y nada más que un empleado. De manera que la remuneración por lecciones es una institución muy esencial para conservar el antiguo carácter de libertad de la Universidad alemana. Su supresión haría tender a la Universidad a convertirse en una simple escuela profesional del Gobierno, con clases y normas para estudiantes, previamente fijados. Pero esto sería el fin de la Universidad, en el sentido alemán de la palabra. El don de la libertad es un gran poder de atracción; y que el profesorado no sea realmente un oficio, sino una profesión libre, le da un peculiar encanto a los ojos de los espíritus mejores y más liberales.

Enseñanza.— Como ya se ha dicho en la introducción, el carácter y objeto de un profesor de Universidad están determinados por el hecho de ser al mismo tiempo un investigador y un maestro. Lo primero está considerado como lo más importante; no son sus éxitos en la enseñanza, sino sus producciones científicas, las que principalmente deciden su nombramiento o elección. Sus éxitos como maestro dependen en alto grado de su habilidad para inducir a los estudiantes a un trabajo personal y a formarles científicamente. Sin embargo, esta cuestión no reviste igual importancia en las diversas ciencias. Lo que hemos dicho se refiere principalmente a la Facultad de Filosofía, mientras que en las Facultades de Derecho y Medicina, indudablemente

se concede más importancia al talento para la enseñanza; el Ministro de Instrucción puede insistir sobre la habilidad pedagógica más que sus compañeros cuando proponen nombres de candidatos.

Respecto de la forma de enseñanza, distinguimos dos clases: lecciones y prácticas.

Las lecciones constituyen la parte principal de la instrucción académica; en muchas disciplinas ocupan el primer lugar. Se las menciona especialmente en los contratos con los profesores; en ellos es costumbre expresar la obligación en que igualmente están de dar un curso de lecciones públicas como de lecciones privadas.

La diferencia entre lecciones públicas y privadas consiste en que las primeras son gratuitas, mientras que las segundas tienen asignada una remuneración. Hay también esta diferencia: que las sistemáticas asignaturas principales de la Facultad de Ciencias son ordinariamente expuestas en lecciones privadas, mientras que las lecciones públicas tratan generalmente asuntos menos importantes, ya ciencias suplementarias o explicación de un autor o un grupo de problemas que despiertan interés general. La diferencia se observa también en que el curso de lecciones públicas requiere menos tiempo, la mayoría una o dos horas semanales, mientras que los cursos de lección privada exigen de cuatro a seis horas por semana, y aun el doble de este tiempo.

La lección como una forma de enseñanza académica ha sido frecuentemente objeto de una crítica amarga y sarcástica. Desde la época de Fichte y Schleiermacher se ha repetido con frecuencia «que los profesores son las únicas personas que osan ignorar la invención del arte de imprimir». Se ha dicho que «año tras año, ellos dictan hoy lo mismo que hace quinientos años, libros de texto manuscritos a sus resignados oyentes. Este método pudo haber sido necesario durante la Edad Media»; hoy se dice, «la mayoría de las ciencias pueden ser adquiridas mejor y más rápidamente por los libros. La asistencia a una Universidad no es más que un lujo costoso, y más bien un peligro que una ventaja».

Realmente, si fuese cierto que el profesor se limitase a dictar apuntes, entonces diríamos con Schleiermacher, que no podíamos concebir «porque tal hombre pide a las gentes que acudan a él, y porque no trasmite su sabiduría por el procedimiento habitual, una sabiduría que parece un charco estancado, pues hablar del maravilloso efecto de sugestión de la voz humana en este anticuado trabajo sería ridículo».

En la actualidad, tales casos constituyen raras excepciones, al menos fuera de la Facultad de Derecho, donde las prácticas antiguas todavía están en boga en cierta extensión por muchas razones. En la Ciencia del Derecho hay una gran parte de conocimientos impersonales e inmutables, moldeados en forma permanente; además, hay una multiplicidad de cursos en la Facultad que hacen difícil, si no imposible, evitar la repetición rutinaria. Ningún profesor de otra Facultad está obligado a dar tres o cuatro cursos de lecciones públicas al mismo tiempo. La verdadera lección, la animada transmisión oral del pensamiento, está tan justificada hoy como en los tiempos de Aristóteles y Santo Tomás, quienes, por su parte, no dictaban, y a cuyos estudiantes los libros y el arte de leer no eran desconocidos. La lección no puede ser sustituida por el más perfecto libro de texto; tiene aquélla una finalidad completamente distinta, que puede expresarse de este modo: Consiste en dar, mediante una serie de enlazadas conversaciones del total campo de una ciencia particular, de sus problemas fundamentales e ideas directrices, de su inventario esencial y del modo de conseguir nuevos incrementos de su conexión con el reino total de la Ciencia y los fines esenciales de la vida, una perspectiva peculiar, madurada por la asimilación individual y sostenida por la vida personal. Por otra parte, no puede ser su objeto el transmitir la total materia acumulada de ninguna Ciencia junto con su completa bibliografía. Si en esto el curso de lecciones quisiese reemplazar al libro de texto, siempre se quedaría corto y merecería los reproches citados en los párrafos anteriores. Aun el menos voluminoso libro de tex-

to sería superior a la lección más cuidadosamente preparada, en contenido de materia, en exactitud de fechas y en información bibliográfica.

A todo el que comienza el estudio de una ciencia, sea Teología o Jurisprudencia, Filología o Historia, Ciencia Natural o Medicina, se le aparece como algo infinito y fuera de sus alcances; una vasta abundancia de hechos, libros, problemas, opiniones, investigaciones, le abruma y confunden. Aquí, en este momento, empieza la tarea del encargado del curso: cogerle de la mano y servirle de guía. Lleva al estudiante, en gradual desarrollo, a ver la complejidad de la ciencia; le muestra sus más importantes hechos y problemas y le da los principales puntos de vista para su comprensión y solución; le familiariza con los fines posibles y las formas esenciales en que han aparecido históricamente, y al mismo tiempo, indica la dirección en que un propósito tiene probabilidad de ser alcanzado.

Todo esto puede ser contenido en un libro también; como es bien sabido, muchos libros tienen su origen en lecciones. Pero para una introducción la animada palabra del profesor tiene ventajas muy importantes; sobre todo esto, aquella ciencia se le presenta al oyente informada en una persona que la posee y vive en ella; esto le pone a su vez en una inmediata relación con el asunto; le da fe en su valor y realidad. Un libro es una cosa abstracta y muerta que no puede engendrar fe. La fe puede únicamente ser transmitida de persona a persona. Que un hombre que está ante mí y hablándome, un hombre a quien respeto y entrego mi confianza, crea en esta ciencia particular, dedique sus energías y su vida a ella, esto es lo que despierta en mí de algún modo el sentimiento de su realidad.

Tenemos una experiencia análoga respecto de los países extranjeros por lo que hemos leído en los libros y oído en las Escuelas. Cuando viene alguien que ha estado él mismo en ellos, ha trabajado y vivido allí varios años y nos habla de esos países y de sus habitantes, describe sus viajes por

allá y ofrece las perspectivas de trabajo y ganancia que presentan, entonces es cuando un sentimiento de realidad de aquellas cosas nos invade. Africa y América no están entonces sobre un papel cualquiera, donde tantas cosas se describen que nunca existieron, sino en una tangible y accesible realidad, y con la fe en esta realidad brota el deseo de ir y verlos por nosotros mismos.

Exactamente lo mismo ocurre con los estudiantes y las Ciencias. Para el futuro historiador o filólogo, el pasado toma realidad en las palabras del maestro que está ante él en persona. Así, bagatelas que la Ciencia no puede contener, comentarios, fragmentos, observaciones minúsculas y tediosas definiciones, toman importancia y realidad a los ojos del estudiante, sin lo cual perdería el valor para un trabajo penoso. De esta manera fué como, si un recuerdo personal puede ser permitido, Trendelenburg despertó el ansia de sus alumnos hacia el estudio de Aristóteles. Ellos habían oído algo de la filosofía de los antiguos griegos y aun habían tratado de leerlos, pero la incertidumbre, ya de que ello valiese la pena, ya de que Aristóteles no estuviese demasiado anticuado, les desanimó. Pero cuando en Trendelenburg se aproximaba a ellos un hombre que vivía en la Filosofía aristotélica, y como quiera que fuere, estaba en relación personal con los griegos, entonces se despertó la fe en el asunto, fe también en su significación actual, y de la fe surgía el ánimo para penetrar en el extraño mundo del pensamiento.

La antigua frase de Aristóteles todavía tiene valor: «Quien desee aprender necesita creer.» Mantenerles en esta creencia es la primera y acaso la principal ventaja de la enseñanza oral sobre el libro. La presencia de estudiantes compañeros y cooperadores es también de una utilidad que no debe olvidarse.

Otra cosa más. El libro es algo acabado, inflexible; la lección es algo vivo y en desarrollo. Esta diferencia es observable desde luego. El libro se presenta como un todo; una clase ofrece, de hora en hora, una pequeña porción apreciable. No se presenta esta porción como algo acabado, que pueda

mostrarse redondeada en todo su contorno, sino una cosa que va formándose ante el oyente. Es bien sabido que concedemos una simpatía mucho más viva al origen y desarrollo de una cosa que al más acabado objeto; por esto, un mapa que el maestro esboza con unas pocas líneas sobre el encerado, representando meramente los contornos de un país o un plano, se imprimirá en la memoria mejor y más hondamente que los más completos mapas de un atlas. La tensión con que el oyente sigue el vehemente pensamiento del maestro no es posible que sea provocada por un libro. Esta tensión tiene su influjo sobre el profesor también. Mientras entra así en recíproca relación con sus oyentes, la ocasión le da la forma propia, la palabra precisa y el ejemplo convincente. En contacto con sus oyentes, aprecia qué parte de toda la masa de información de que dispone es útil y servible y cuál es sutileza estéril e inútil lastre.

Finalmente, puede indicarse la diferencia esencial entre la interna forma de la lección y la del libro de texto. El libro de texto aspira a una unidad en el curso sistemático y prefiere progresar, con método sintético, de los principios a las cosas particulares. El que hace una clase puede moverse con mucha más libertad; no necesita someterse a un esquema fijado, sino que puede cambiar su método en cada nuevo capítulo, si conviene a su propósito pedagógicamente marchar por diferente vía. Ordinariamente se inclinará a preferir la marcha analítica.

No empezará con explicaciones esmeradas, con definiciones y principios, sino que partirá de hechos y fenómenos bien conocidos para llegar a la definición, o, para usar una expresión de Aristóteles, procederá desde *πρότερον πρὸς ἡμᾶς* a *πρότερον φύσει*, desde lo que está más próximo al oyente, a ciertas hipótesis, mientras que el libro de texto constantemente tiende hacia el desarrollo sintético.

Además, el libro de texto aspira siempre a la plenitud, simetría y exactitud de detalles. El profesor es más libre en esto; puede atender al suyo propio o al interés del oyente, deteniéndose un poco en un

capítulo, y pasando rápidamente sobre otro, aun cuando pueda ser no menos importante como parte del sistema. La lección no ha de ser como un libro de consulta al que se exige plenitud en el contenido, proporción en sus partes y exactitud, sino que se propone nuevamente conducir a una correcta concepción del asunto. Para tal propósito pueden servir diferentes materias, si se aplican de varios modos. La lección no sufrirá nada si ocasionalmente se intercalan nuevos hechos y cuestiones de actualidad propias para atraer la atención general. No sería juicioso desdeñar el vivo interés que esto por sí mismo ofrece y casi sin solicitarlo; por otra parte, sería tonto querer usar de este recurso siempre. Por consiguiente, el profesor se abstendrá de recargar su conferencia con muchas fechas y pormenores, como los que se hallan en un libro de consulta. Los detalles que ofrezca servirán como ejemplos metódicos e ilustraciones para imprimir en la memoria del oyente todo lo circunstanciado cuya especificación constituiría una desesperante empresa. Lo que el estudiante ha de sacar de una lección es, no la inteligencia llena de hechos ni un libro de notas útil para ser repetido, sino una vista general de la Ciencia en discusión, una perspectiva de sus hechos importantes y esenciales, vivificados por el aspecto que les da la presentación del profesor, en quien la Ciencia está personificada, por decirlo así. Si el estudiante consigue esta perspectiva, hallará mejor su camino a través de la Ciencia y le servirá también para el uso de los libros de consulta. Categorías efectivas e ideas directoras es lo mejor que una lección puede dar; un libro puede no conseguir esto tan bien como una lección, y, por tanto, debe haber lecciones así como libros de texto, tanto como amplia y científica sea la instrucción dada.

La lección puede también ser considerada desde otro punto: no sirve únicamente al que oye, sino también al que la da. Cada repetición de una lección ofrece al profesor una oportunidad para revisar la materia entera; comparar nueva literatura sobre el asunto; buscar una nueva y superior

forma a sus pensamientos; en suma, exige exactamente lo que una nueva edición de toda obra a su autor. Y todavía más, pues despierta un interés superior a la mera edición de un libro propio. El que los libros de texto alemanes, de jurisprudencia, por ejemplo, sean usados por todo el mundo, puede considerarse como una positiva prueba de lo afirmado respecto al provecho que los profesores sacan de sus propias lecciones.

Una frase de Goethe, que v. Savigny cita en su exposición sobre este asunto, puede concluir estas reflexiones:

«La escritura es un imperfecto uso del lenguaje; la lectura privada, un triste sustituto de la conversación. El hombre produce un efecto sobre el hombre solamente a través del influjo de su personalidad.»

El hecho de que la lección no puede ser reemplazada por el libro de texto resulta incuestionable donde una visión comprensiva juega un esencial papel; así, por ejemplo: cuando un experimento es el centro de observación, como ocurre en la Física y la Química experimentales o en Fisiología; también cuando la explicación oral referente a un objeto es necesaria, como en la Clínica o en Arqueología o en la Historia del Arte. Puesto que esta forma de enseñanza se ha extendido más y más durante nuestro siglo, puede decirse que la lección no está en peligro de llegar a ser superflua; por el contrario, es probable que se haga cada vez más y más necesaria.

El significado de lección predetermina su *forma*; adopta la que debería tomar, únicamente cuando es una lección libre, esto es, cuando no es leída. Naturalmente, esto no puede significar una conversación improvisada, que en contenido y en forma, es el resultado del momento. Esto sería una cosa imposible. Nadie está tan por completo en posesión de una ciencia que tenga el conjunto y sus partes en todo tiempo a su disposición, y aun así sería necesario ordenar la materia de antemano, pues una disposición sistemática no es siempre la misma que la exigida por consideraciones pedagógicas. De aquí que la

lección necesite ser preparada, lo cual, ordinariamente conduce a tomar apuntes en un libro de notas. Este libro puede estar más o menos nutrido, según la naturaleza del asunto y la familiaridad con él del profesor; a veces puede contener la lección completa palabra por palabra; otras, puede limitarse a una exacta articulación y disposición del curso del pensamiento, y otras, puede contener nada más que fechas principales, fórmulas y repeticiones. Prescindir del libro de notas sería pretender algo excesivo, y no sería ciertamente de provecho para el estudiante. No habrá ninguna objeción que hacer si el profesor lleva sus notas a la clase para consultar su plan o citar algunas fórmulas, hechos y autoridades. La lección no es una obra maestra de oratoria ni un sermón cuya impresión sufriría al ser leído. Todo lo que se necesita es una sencilla y modesta expresión de pensamientos que soliciten a la inteligencia. Por una cosa, la lección necesita ser libre, esto es, que los ojos del profesor no estén fijos en la página, y las ideas hallen rápidamente la propia expresión deseable en el momento. No debe verificarse la lectura de un manuscrito completamente acabado, si no ha de malograrse el objeto esencial de la lección. Una lección leída de un manuscrito es algo sin vida, y no puede dar aquel sentimiento de realidad producido por una conversación libre que fluye directamente de la mente. No origina aquella intensa atención en el profesor y sus oyentes, aquel encanto de la conversación libre, porque necesita el excitante de la producción libre del pensamiento y del riesgo a equivocarse.

Un procedimiento frecuentemente en uso es ir cambiando el dictado mediante la explicación en improvisado discurso. Los pensamientos principales son dictados, después explicados, para asegurar una exacta comprensión de lo esencial. Pero en este procedimiento, si se dicta un poco de más, puede perderse algo del efecto de la lección. El contenido en aquel caso aparece como algo fijo, mientras no se desvanece la agradable decepción, como si el resultado hubiese sido descubierto por espon-

tánea investigación y propio pensamiento. Los estudiantes indolentes se inclinarán a copiar las páginas de otros y a considerar los momentos ocupados por las explicaciones como pausas para recreo y descanso de la escritura.

Si no se dicta nada, el estudiante se ve obligado a pensar por sí mismo, a encontrar los puntos esenciales y a fijarlos en forma propia. Pero no parece haber posible objeción a un compendio impreso que facilita el trabajo del estudiante y libra la lección del inconveniente de informaciones bibliográficas y de otros análogos.

“EL SEMINARIO PEDAGÓGICO,, DE STANLEY HALL (1)

por D. Domingo Barnés,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

Esta revista, la más importante de cuantas se publican en lengua inglesa entre las consagradas a la Pedagogía, debe su fundación, y está dirigida todavía, por el gran psicólogo y pedagogo norteamericano Stanley Hall. La doble condición indicada de psicólogo y pedagogo que caracteriza a Stanley Hall se refleja claramente en la orientación y la especialidad del campo que acota esta revista: el estudio de la Pedagogía, apoyada esencialmente en una sólida y amplia base de investigación psicológica, y estudios psicológicos, encauzados siempre hacia una aplicación pedagógica. A pesar de no llamarse revista paidológica, ninguna otra pudiera reclamar mejor este título, y el esfuerzo a que debe su vida fecunda justificaría por sí sólo la consideración de apóstol del «Estudio del niño», que se otorga a Stanley Hall. Dos instituciones norteamericanas han recogido lo mejor de su espíritu y lo más vivo de su labor: la «Universidad de Clark» y la «Asociación Nacional para el Estudio del Niño», y ambas reportan con su rendimiento la más importante colaboración en *The Pedagogical Seminary*.

Consecuencia inmediata del origen es-

(1) *The Pedagogical Seminary*. Worcester, Mass.

porádico y privado de la mayor parte de las Universidades norteamericanas es la variedad infinita de sus cristalizaciones. Si oímos a Stanley Hall, en la nueva era de desenvolvimiento en que, desde 1890, han entrado las Universidades, es necesario, para asegurar el éxito del movimiento, que cese la actual indiferenciación de las instituciones escolares; que los centros universitarios se concreten cada uno en una especialidad de la obra de la enseñanza superior; así, unas Universidades, como esta de Clark, cultivan las investigaciones de ciencia pura y desinteresada, mientras que otras, lejos de imitar a la de Clark, sólo aspiran a rivalizar con las antiguas Universidades del tipo de la de Harvard, y aun sobrepujarlas por la universalidad enciclopédica de sus estudios. Para Universidades como la de Clark, el valor de estos centros depende de la preponderancia de la Facultad de Filosofía, que es el principio de su vida, y donde el conocimiento se persigue por sí mismo, por la acción educadora que ejerce sobre el espíritu. Aun pudiera añadirse que, dentro de la Facultad de Filosofía, la Universidad de Clark, por influjo de la actividad fecunda y prestigiosa de su Presidente, Stanley Hall, se ha especializado en los estudios de psicología, y muy determinadamente en los de psicología del niño y psicología pedagógica. Los resultados de esta actividad aparecen directa o indirectamente en *The Pedagogical Seminary*, aunque el órgano propio del Laboratorio de Psicología sea el *Ann. Jor. of Psych.*

Otro amplio campo de investigación es la *National Association for the study of Children*, cuyos trabajos y los de sus colaboradores se publican en *The Pedagogical Seminary*. Precisamente el propósito de Stanley Hall al fundar en 1880 esta Asociación, fué, desde el primer momento, el de concentrar gradualmente toda la Psicología, la Filosofía y la Ética alrededor del estudio del niño, sobre todo en la preparación del Magisterio. Y esto, de acuerdo con las tendencias evolutivas triunfantes en todos los campos de la investigación, y con el propósito de contribuir a apoyar los

métodos educativos sobre bases más científicas.

Todo lo dicho justifica, a nuestro juicio, el deseo de facilitar al público el conocimiento de los trabajos principales aparecidos en *The Pedagogical Seminary*, desde 1913 en adelante, ya que de los años anteriores dimos cuenta en otra publicación nuestra (1).

El vocabulario de un niño, por Matthias R. Heilig. Marzo de 1913.—La autora ha recogido el vocabulario de su hija Alicia. En las primeras observaciones, cuando Alicia tenía 23 meses, se registraron 355 palabras; al cumplir los dos años, llegaron a 455; fueron éstas aumentando en un promedio de 100 por mes, hasta los 27, los 28 y los 29 meses, en el que se rebajó un poco la observación. Así es que, al cabo de los dos años y medio, el vocabulario de Alicia ascendía a 1.111 palabras.

Fué adoptado el método del profesor Whipple, de contar los participios derivados de verbos como palabras distintas. Para Alicia, las palabras, en general, eran palabras reales, no simples sonidos: tenían en su espíritu su valor expresivo correspondiente.

Reducción de los retrasados escolares, por Freeman E. Surton.—Puesto que los niños retrasados reciben menos educación, lo mismo en calidad que en cantidad, y adquieren *el hábito del fracaso*, saldrán mal preparados para competir con los más afortunados en los asuntos de la vida, y la vida escolar no les habrá ayudado a aproximarse a sus fines. Es, por consiguiente, muy delicada esta materia del retraso, y no se debe excluir de la normalidad de la vida escolar sino a los que sean realmente anormales. Pueden reconocerse dos géneros de retraso: mental y administrativo. Los niños que están dentro del primer género son deficientes mentales, y necesitan realmente escuelas especiales y un régimen especial. Debe ser observado primeramente por un psicólogo. Realmente, son muy escasos los niños de este géne-

(1) *Fuentes para el estudio de la Psicología*, por Domingo Barnés. Museo Pedagógico Nacional. Madrid, 1917.

ro. Los *administrativamente* retrasados son de mentalidad normal; pero por alguna razón se han retrasado en cuanto al programa y a los plazos marcados por las autoridades escolares. La mayor parte de los retrasados de la actualidad, en las escuelas públicas, lo son administrativamente, y está, por tanto, su remedio en manos de los inspectores. La experiencia parece demostrar que hay menos diferencia de la que generalmente se supone en la mentalidad actual de los niños. Los hábitos de trabajo o de ociosidad, la vida en el hogar o vagando por las calles, la atención o la desatención, la abundancia o la falta de sueño, la asistencia regular o irregular a la escuela, la nutrición suficiente o inadecuada y otros factores análogos de adiestramiento o de ambiente, determinan, más aún que la diferencia en dotes mentales, el que el niño pueda o no seguir el curso normal de la escuela.

Un sistema escolar es eficaz en proporción al número de discípulos que puedan realizar el trabajo en el tiempo requerido, suponiendo, desde luego, que se mantiene una norma o nivel constante y razonable de perfección.

Un estudio sueco acerca de los ideales de los niños, por Alberto N. Gilbertson. Marzo de 1913.

El estudio del niño en Bohemia y Moravia, por Emanuel Lippert. Marzo de 1913.—En un libro reciente, titulado *Estudios sobre los niños escolares*, el doctor Frantisek, profesor de Filosofía y Educación en la Universidad de Praga, traza un bosquejo de los comienzos del estudio del niño en Bohemia. El primer reconocimiento de su importancia se encuentra en dos artículos publicados en la revista pedagógica bohemia *Komenski*, en 1882: «Una carta del primer grado», por V. Franticek, en 1882, y «Cómo popularizar la ciencia del estudio del niño», por Joi Klika.

En 1894 se abre un movimiento todavía más importante al traducir Jos. Pavelka el libro del psicólogo polaco, el profesor David: *A Program for the Psychological and Educational Observations of the Child*. Desde esta época se traduce lo más im-

portante de la bibliografía europea y norteamericana acerca del estudio del niño. Los mejores estudios fueron publicados en la revista pedagógica bohemia *Pedagogické Borhledy*.

En 1910 se estableció en Praga una Asociación para el estudio del niño. El Comité educativo de la ciudad votó una suma de mil dólares para la nueva institución.

El vocabulario de un niño a los cuatro y a los seis años, por Eugene C. Rowe y Helen Niles Rows. Junio de 1913.

Los niños y la religión, por John J. Mariman. Junio de 1913.

Diferencias psicológicas entre los niños y los adultos, por Frank E. Howard. Que el niño no es un «hombre pequeño» es reconocido generalmente; pero los puntos específicos en que la vida y los hábitos de los niños difieren de los adultos no se fijan con exactitud ni se tienen en cuenta en la práctica pedagógica.

La consideración de las diferencias mentales entre el niño y el adulto, y de su significación pedagógica, es el propósito de este trabajo de F. E. Howard. De él pueden deducirse las siguientes conclusiones:

- I. Proceso de aprendizaje.
 - 1.º El niño requiere más tiempo y más repeticiones que el adulto para aprender el mismo material.
 - 2.º El progreso obtenido mediante la práctica es menor en el niño que en el adulto.
 - 3.º La pérdida después de la práctica es menor.
- II. Memoria.
 - 4.º El momento de la memoria es menor.
 - 5.º La retención es mayor.
- III. La atención.
 - 6.º La atención es más inconstante e inestable.
 - 7.º El campo de la atención es menor.
- IV. Ideación.
 - 8.º El tiempo de reacción de la asociación es mayor.
 - 9.º El niño piensa más en individuo, en ideas concretas, y esta ideación es predominantemente visual. La imaginación ver-

bal y la asociación abstracta son más raras en el niño torpe.

10. Hay más «tendencia perseverante» en las ideas.

V. La sugestión.

11. La sugestibilidad ante la sugestión es mayor.

VI. El razonamiento.

12. El poder de definición abstracta y razonamiento lógico es más débil.

La lucha de los niños en la preparación para la vida, por Anna Gillingham. Setiembre de 1913.

Diferencias mentales entre los sexos, por George H. Burnham. Setiembre de 1913.

La edad de andar y hablar, en relación con la inteligencia general, por Cyrus D. Mead. Diciembre de 1913.

Un informe de la conferencia de Buffalo sobre los textos Binet-Simon, de la inteligencia, por A. N. Gilbrtson. Diciembre de 1913.

Eugénica, por A. E. Hamilton. Marzo de 1914.

El presente movimiento eugénico procede de la transformación iniciada en el pensamiento por el libro de Darwin, *The Origin of Species* (1859), y tiene su punto de partida específico en dos artículos publicados por Francis Galton en el *Mac Millan's Magazine* (junio y agosto de 1865). Su tesis consiste en que pueden obtenerse los mejores hombres mediante la selección consciente, y hubo de desenvolverla en su libro *Hereditary Genius*, publicado en 1869. En 1863 reúne Galton en sus *Inquiries into the Human Faculty and its Development*, una serie de ensayos evolutivos y antropométricos, donde se usa por primera vez el término Eugénica en una nueva exposición de las doctrinas del autor. En 1889, aparece *Natural Inheritance*, y en 1901, defendió Galton *The Possible Improvement of the Human Breed under Existing Conditions of Law and Sentiment*, ante la *Anthropological Society*. Tres años más tarde, leyó un documento titulado *Eugenics: its Definition, Scope and Aims*, en la *Sociological Society*. Su programa puede resumirse así:

1.º Diseminar el conocimiento de las leyes de la herencia alcanzado hasta ahora y promover su estudio ulterior.

2.º Investigar el promedio de nacimientos en las varias estratificaciones de la sociedad (clasificadas según su utilidad cívica) en las naciones antiguas y modernas.

3.º Recoger los datos que muestran cómo las familias acomodadas y prósperas procrean más frecuentemente.

4.º Estudiar los influjos que afectan al matrimonio.

5.º Poner insistentemente de relieve la importancia nacional de la Eugénica.

En 1908 se funda la *Eugenics Education Society*, con Francis Galton como Presidente honorario, y un Consejo directivo de cuarenta miembros especialistas. Su órgano oficial es la *Eugenics Review*, en el cual aparecen los documentos leídos ante la sociedad y una información acerca de todas las materias de Eugénica.

En julio de 1912 se reunió en el *Instituto Imperial* (Universidad de Londres) el *Primer Congreso Internacional de Eugénica*, sin carácter técnico y con un alto nivel de seriedad y discreción.

En estos últimos tiempos se han realizado trabajos eugénicos muy interesantes en el sentido analógico, patológico, sociológico y positivo.

La tuberculosis entre los escolares, por A. E. Hamilton. Marzo de 1914.

El desenvolvimiento del vocabulario de un niño, por G. E. Jones. Marzo de 1914.—Este trabajo, en cuanto a su combinación, a su estructura y a su expresión, puede ofrecerse como modelo de trabajos de esta índole para los interesados en la materia.

El desenvolvimiento de las clínicas psicológicas en los Estados Unidos, por Theodate L. Smith.—En la última década, los términos psicología clínica y clínicas psicológicas, se han hecho familiares, pero empleados con una vaguedad de significación que deja mucho que desear.

La primera clínica psicológica de los Estados Unidos para el estudio de los niños excepcionales fué establecida por el Pro-

fesor Lightner Witmer, de la Universidad de Pensilvania, en conexión con el laboratorio psicológico de aquella institución. Aunque el interés se centraliza en los niños mental y moralmente retrasados, el estudio se extiende a todos los niños que se desvían del promedio, lo mismo los precoces y los genios, que los mentalmente defectuosos. Conforme se desarrolló la actividad, y ante la conveniencia de retener a los niños algún tiempo sometidos a observación para llegar a un diagnóstico acertado, surgió la necesidad de una escuela hospital para el cuidado y tratamiento de estos niños, los cuales pueden ser allí retenidos por un período que oscila entre unos días y seis meses y hasta un año.

El segundo laboratorio psicológico norteamericano se desarrolló en los Estados Unidos bajo auspicios enteramente distintos. En 1898, el Dr. R. T. Wylie, médico y psicólogo, fué destinado a la Institución oficial para Niños anormales en Faribault, Minnesota. En intervalos de su trabajo oficial, el Dr. Wylie se consagraba a hacer textos psicológicos con los niños de la Institución. En 1900, el laboratorio de Faribault fué dotado con diversas salas para la investigación y el trabajo clínico, no solamente psicológico, sino también bacteriológico, facilidades para la fotografía y una serie muy completa de aparatos.

En 1905, como resultado de los esfuerzos persistentes por parte de Mr. J. Olmstone, Superintendente de la *Training School for Acedle Unided*, en Vineland, N. J. se estableció un departamento para la investigación. El Dr. Henry H. Goddard, la mayor autoridad norteamericana, quizás, en estas materias, fué designado como profesor psicólogo, y, bajo su dirección, la obra ha aumentado continuamente en extensión e importancia. Desde el principio, ha trabajado con la aspiración de obtener una información tan detallada como sea posible de cada niño durante su vida, completándola con su autopsia, en el triste caso en que fuera posible. También se estudian los rasgos físicos, moral y social de los antepasados y colaterales del niño. El

Instituto de Anatomía de Filadelfia ha prestado su colaboración con los datos recogidos en las autopsias. Se hace un completo examen médico de cada niño a su ingreso a la escuela, y después, periódicamente. En 1912 se agregó un departamento de bioquímica. Algunas veces se envía parte del personal para hacer experimentos y comprobar *tests* en otros establecimientos y localidades. En 1912 trabajó una Comisión en Ellis Island durante algunos meses, con el fin principal de aplicar los *tests* Binet-Simón para averiguar el tanto por ciento de niños anormales entre los inmigrantes.

En 1909 se estableció en *Clark University* como un departamento del *Children's Institute*, una clínica psicológica para el examen de los niños excepcionales. Diagnostica a los niños y propone el tratamiento que deben recibir. En muchos casos procede de acuerdo con las escuelas públicas. Hacia la misma época, las Universidades de Minnesota y Wáshington introdujeron la labor clínica en conexión con los departamentos de psicología y de educación, y, en ambos casos, ha surgido de ello el establecimiento de una clínica permanente. La de Wáshington ha llegado a tener gran importancia, y sirve para la preparación del profesorado especial. También está en conexión con el «Tribunal para jóvenes delincuentes», pues su Director, el Dr. Setwenson Smith informa como psicólogo al Tribunal, en colaboración con el Dr. Merrill, Director del departamento de diagnósticos.

En 1912, la Universidad de Pittsburgh instituyó un departamento de psicología clínica para el diagnóstico y clasificación de los casos que presentaban desviaciones de lo normal y para la preparación de los maestros, del personal de las escuelas y establecimientos para niños mentalmente defectuosos y retrasados. Organiza también cursos supletorios de psicología y de pedagogía.

La clínica psicológica establecida en la Universidad de Jowa como una rama del laboratorio psicológico, y bajo la dirección del Dr. Sylvester, acepta las invitaciones de otras ciudades para examinar niños,

preparando así el camino para la introducción de psicólogos como una parte regular del sistema escolar del Estado.

Recientemente se han abierto clínicas psicopáticas en conexión con los hospitales, pero aun son demasiado modernas para recoger los resultados de su labor.

Aunque la clínica psicológica está todavía en su infancia, la labor ya realizada ofrece grandes esperanzas para el futuro. Las clínicas establecidas, aunque todas coinciden en su fin último de promover el bienestar del niño, han desenvuelto diversas direcciones correspondientes a diversas necesidades sociales. Como centros de desenvolvimiento, la Universidad—más preocupada, naturalmente, de la investigación que de las aplicaciones prácticas—, las instituciones para los débiles mentales, los tribunales para niños y los reformativos y las escuelas públicas—más atentos a las aplicaciones prácticas—, todos han desempeñado su papel. Los estudios de Ayres, Thorndike y otros, han mostrado una gran proporción de retraso entre los alumnos de las escuelas públicas norteamericanas, y que aun es problema el averiguar lo que se debe a deficiencias nativas y lo que es debido a causas remediables. En beneficio del maestro, de los demás niños y del mismo interesado, los niños defectuosos deben ser eliminados de las clases normales. En las ciudades donde ya se han introducido las clínicas psicológicas en el sistema escolar, se ha reconocido ya su valor como medio de libertar las escuelas de este lastre y promover el tratamiento adecuado para los niños anormales. Téngase en cuenta, sin embargo, la gravedad de un diagnóstico que decide el tratamiento futuro de un niño, y quizás su porvenir; todas las precauciones y garantías que se adopten están, pues, justificadas, y debe exigirse a los encargados de la clínica la máxima competencia posible, y no considerar, no obstante, definitiva su decisión sino cuando sea contrastada y avalorada por un maestro experto en el conocimiento del desenvolvimiento normal del niño, que no puede medirse *in vacuo*, sino en relación con la trayectoria y el volumen de la

cultura proporcionada por una educación tipo.

Una contribución a la pedagogía de la aritmética, por Ernesto C. Mc Dougle. Junio de 1914.

(Continuará.)

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

La autonomía universitaria,

por D. H. Rodríguez Pinilla,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

De las varias cuestiones, no diremos que suscita, sino que agudiza el decreto de autonomía universitaria, acaso la más importante es la que se refiere al aspecto político. Porque sin duda alguna se trata fundamentalmente de una cuestión política de la más alta importancia.

El Gobierno del Sr. Maura se ha hecho eco de las reiteradas demandas de las Universidades españolas pidiendo una forma de autonomía, y les ha concedido la autonomía sin más. Reconoce y establece el principio. Por ello merece nuestro aplauso; pero ese aplauso apenas si puede pasar de ahí.

El Gobierno del orden, como él mismo se apellida, ha creído que con este decreto hacía la revolución desde arriba. Si así fuera, nosotros, partidarios del desorden, en oposición al orden mauro-ciervista, le aplaudiríamos también. Pero realmente, el Gobierno no ha hecho esa revolución, esa transformación radical de nuestro régimen universitario, sino que crea un latente estado revolucionario de la peor especie. Vigoriza y perpetúa, en primer término, nuestro absurdo régimen político de hacer y deshacer de por sí, de espaldas al Parlamento, y derogando por simples decretos incluso leyes civiles. Para el Gobierno del Sr. Maura, el Parlamento parece que es, no sólo una institución inútil, sino perjudicial.

Pero además, y esto es quizá más importante, con ese decreto se inaugurara una

terrible lucha de unas Universidades contra otras, y de algunas de ellas con el Estado. Y esa lucha no será, por el pronto al menos, una lucha por la cultura, sino por otro género de intereses.

Ello dimana de que el Ministro de Instrucción pública, Sr. Silió, parece haberse dado cuenta de que nuestra enseñanza superior no podía continuar como hasta aquí, creyendo que todo se arreglaba con la buena voluntad ministerial. Y ha olvidado que para gobernar se necesita bastante más que eso. No basta con reconocer un principio, por justo que sea: hay que garantizar además su justa ejecución.

¿Qué criterio es el del Gobierno por lo que respecta a la conservación y permanencia de las Universidades existentes o creación de otras nuevas? Del decreto no se deduce claramente. La mayoría de las Universidades existentes no pueden vivir por sí solas. ¿Con arreglo a qué normas se establecerá la «consignación que ha de figurar en los presupuestos del Estado»? «Se dota a la Universidad de recursos, sin los cuales fuera la autonomía palabra vana», dice el preámbulo; pero el decreto no da norma alguna para fijar esa consignación, que tendrá que ser el principal recurso con que cuenten las Universidades. El reciente proyecto de estatuto de la Universidad catalana determina que el «cupo económico permanente que la deberán entregar los Poderes públicos nunca podrá ser inferior a la suma de las cantidades que por todos conceptos hubiese invertido el Estado en el sostenimiento de esa Universidad durante el año anterior a la promulgación del estatuto en cuestión». Esto es ya una norma, pero significa un cupo insuficiente para muchas otras Universidades que no sean la catalana. Y a pesar de que los gastos del personal actual continuarán, según el decreto, a cargo del Estado y prescindiendo de que estos gastos se distribuirán muy desigualmente e incluso según un orden inverso a las necesidades de cada Universidad, si la consignación que a éstas se otorgue no es muy importante, muchas de las que hoy existen tendrán que cerrarse. Así le ocurrirá a la

Universidad de Salamanca, de tan «gloriosa tradición», y cuyo nombre, a pesar de los pesares, suena aún en el Extranjero. ¿Se va a permitir la vida a esa Universidad que en el curso de 1916 al 17 contaba en sus cuatro Facultades con 814 alumnos, de los cuales sólo 443 cursaron oficialmente sus respectivas disciplinas? ¿Se piensa devolver a esa Universidad los cuantiosos bienes de que poco a poco se ha ido incautando el Estado? En un año normal, apenas hay cinco Universidades que cuenten más de 1.500 alumnos en todas sus Facultades. ¿Se cerrarán algunas de las demás? Ello sería un bien; pero no así si, ciérrense o no algunas de las existentes, se abren a su vez otras nuevas. Se dirá que eso no tendrá importancia desde el momento en que «los certificados que expida la Universidad no tendrán eficacia directa que habilite para el ejercicio de las profesiones». Nosotros, en cambio, creemos que eso tendrá una gran importancia... política, de política derechista. ¡Ya lo dirán con el tiempo El Escorial y Deusto! Que el Tribunal de examinadores ya se hará al gusto de todos... o de quien convenga; una Real orden de un Ministro desaprensivo y de bonísima voluntad bastaría para el caso.

Otra multitud de cuestiones quedan en el aire. Se nos dirá que así tiene que ser, pues que en el decreto no se establecen más que unas bases, incumbiendo lo demás a la Universidad misma. Pero hay cuestiones que tienen que resolverse de un modo uniforme y desde arriba, oyendo o no a los interesados. Así, por ejemplo, ¿se piensa continuar con el régimen de enseñanza oficial y no oficial? La cuestión es de suma trascendencia pedagógica y no pedagógica. En el curso de 1916-17, el 60 por 100 de los alumnos cursaron sus disciplinas por «libre»; en el anterior, el 48 por 100, y hay asignaturas en que el número de alumnos libres excede del 80 por 100 del total. Nosotros entendemos que un régimen universitario autonómico implica la supresión radical de las enseñanzas por libre, manteniendo al alumno la facultad de asistir o no a clase. Pero bastará que una sola Universidad continúe con el régimen

existente, para que éste se perpetúe en todas. Creemos que esto no necesita aclaración.

Hay, además, otra cuestión de que se ocupa el decreto y que revela, a nuestro parecer, un error pedagógico en el señor Silió. Nos referimos al doctorado. «La Universidad que tenga establecidas las enseñanzas del doctorado — dice el decreto — acordará este grado mediante las pruebas y solemnidades que en su propio estatuto determine.» Que nosotros sepamos, hoy no tiene establecidas tales enseñanzas más que la Universidad central. Con un régimen autonómico, creemos que todas las Universidades podrán acordar este grado de doctor. Pero creemos también que no debe haber enseñanzas propias del doctorado. El título de doctor no debe darse al que haya cursado tal o cual asignatura, sino al que realmente demuestre que está en posesión de los métodos para investigar de por sí una disciplina. La mayor parte de las enseñanzas que hoy constituyen el curso del doctorado en las distintas Facultades no tendrán razón de ser desde el momento que en la Universidad se distingan, como hace el decreto, las enseñanzas profesionales de las de alta cultura. Al alumno debe obligársele a que curse todas las primeras y algunas de las últimas. A estas últimas pertenece la Hidrología médica, que es la disciplina que hoy explicamos nosotros. Véase, pues, cómo en nuestro juicio no nos guía un espíritu de personalismo.

Otras consideraciones se nos ocurren; pero se hacen estas notas demasiado extensas. Para terminar, queremos tocar a otro punto, al que no alude el decreto, y que está íntimamente relacionado con todo lo que hemos dicho.

Hace pocos meses se ha impreso el proyecto de estatuto de la Universidad catalana, que, a nuestro juicio, es una obra más seria y más estudiada que la del Ministro de Instrucción pública. En él se establece que «la lengua oficial de la Universidad será la catalana». Sólo en casos excepcionales podrá explicarse en castellano o en francés o en ruso. ¿Puede admitirse eso de

un modo tan absoluto? No queremos ahora contestar a este interrogante. Pero sí diremos que, según nuestra creencia, la Universidad catalana, que hoy ocupa en muchos respectos el puesto de honor, adquirirá con la autonomía aún mayor preeminencia, si sabe dar con el medio de tener abiertas sus puertas a los estudiantes de toda España. Por otra parte, si se permite el catalán, como lengua oficial de la Universidad, ello llevará en sí anejo la resolución fundamental del problema político de Cataluña en armonía con las aspiraciones de la Lliga. Declarar o permitir la oficialidad del catalán en la Universidad de Barcelona, y negarles luego la autonomía que piden y cuya esencia íntima es una cuestión espiritual y de idioma, equivaldría a provocar la lucha en el terreno más pasional.

Todo el mundo sabe que el Sr. Silió ha sido en los pasados días de lucha el mediador entre los Sres. Maura y Cambó. Y el Sr. Silió sabe bien que si alguna Universidad se resigna a que su ruidoso decreto se tenga por no publicado, esa Universidad no será la de Barcelona. El efecto político se ve, pues, bien a las claras. ¿No veis, dirán las derechas a los catalanes, cómo somos nosotros los únicos que intentamos dar satisfacción a vuestros deseos e ideales? Y si por acaso el Gobierno actual tuviera que marcharse antes de lo que él mismo se supone, con este decreto, que hoy por hoy no puede llevarse a la práctica, deja un poderoso obstáculo en el camino que han de allanar los hombres que después sean llamados al Gobierno.

Tal es la obra de los políticos del orden.
(*El Sol*, 30-V-19.)

La autonomía universitaria,

por el Dr. D. Manuel Márquez,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Contestando a su amable y para mí honrosa invitación acerca de cómo pienso respecto del Real decreto de autonomía uni-

versitaria, he de decirle, en síntesis, que si bien creo que es una disposición bien orientada y bien intencionada, no tendrá eficacia alguna si no va acompañada de hechos positivos que la hagan viable, como ha ocurrido con tantas otras que figuran en la exuberante literatura de la *Gaceta* y que jamás llegaron a cumplirse.

No tiene para mí la importancia apasionante que algunos de mis dignos compañeros le conceden, el hecho de que la Universidad no haya sido «previamente» consultada. Verdad es que lo lógico hubiera sido tal consulta, pero más lógico hubiera sido aún que la Universidad, teniendo desde largo tiempo preparado su estatuto (como parece le tiene, por ejemplo, la de Barcelona), le hubiera ofrecido y hasta «impuesto» (por la fuerza moral, se entiende) a los Poderes públicos. Mas confesémonos aquí con propósitos de enmienda: en la Universidad, «individualmente» por algunos, y si se quiere por muchos de sus miembros, se trabaja y se hace labor meritísima, tanto docente como de investigación, y, afortunadamente, cada vez en mayor escala; pero la Universidad «como colectividad» directora de la cultura patria apenas si existe. Se pasan meses y meses sin que ni las Autoridades académicas se crean en el caso de convocar a los claustales, ni éstos lo pidan para asuntos puramente pedagógicos, y cuando alguna vez, como ahora, las circunstancias exigen una reunión, falta en ella el sentir de la medida y el hábito de la intervención breve, concreta y ceñida al hecho que se discute, perdiéndose el tiempo en discusiones verborreicas, inútiles y estériles, no teniendo en esto nada que echar en cara la Universidad al Parlamento. En cuanto a éste, pocas veces suele dignarse descender a tratar de las «pequeñeces» relacionadas con la cultura pública. Es mucho más importante, por lo visto, para el país discutir muy latamente y en varias sesiones las «crisis», así como las «actitudes» de tales o cuales personajes y personajillos, etc., etc.

Es por esto por lo que no aplaudo, pero sí disculpo, el que un Ministro, pensando en la fugacidad de las situaciones políticas

y desconfiando a la vez de poder lograr un estatuto elaborado por la Universidad, ni mucho menos por las Cortes, queriendo dejar huellas de su paso por el Ministerio, haya lanzado la disposición que comentamos.

La cual hasta ahora no tiene, a mi juicio, otra significación que la de suscitar inquietudes espirituales para que el problema universitario se estudie y se resuelva «en parte», debiéndola en tal sentido felicitarnos de que se nos dé para ello el pretexto. Tiene, pues, el Real decreto el valor de un experimento, y creo que la Universidad, por decoro y por deber, se halla en el caso de estudiarle con amor y de elaborar el estatuto que se le pide, no con la mira puesta en cumplir taxativamente la disposición ministerial, sino proponiendo, con amplio espíritu, las modificaciones que juzgue necesarias y en espera de que el señor Ministro, con espíritu también de transigencia, las habrá de aceptar como perfeccionamientos de su obra, y de que más tarde habrá de llevarla al Parlamento para que éste, si quiere realmente empezar a ocuparse en cosas útiles, la dé fuerza de ley.

Mas aun así y todo, y suponiendo un excelente buen deseo en los que hayan de ejecutar lo referente a la autonomía, ésta no tendrá eficacia alguna si no va acompañada o seguida de otras disposiciones, traducidas pronto en hechos, de entre las cuales las más esenciales serían:

Primera. «Reducción del número de Universidades», con lo cual las restantes (cuatro o cinco en toda la Nación) podrían estar bien dotadas y bien atendidas. Ya sé que esto tropezaría con que las llamadas «fuerzas vivas» (!), desde las patronas de las casas de huéspedes hasta las Autoridades civiles, militares y eclesiásticas, ofrecerían un obstáculo casi insuperable. Mas ello podría solucionarse, más bien que suprimiendo, transformando las Universidades al estilo clásico (o mejor dicho, arcaico), en Universidades industriales o de comercio, escuelas de Artes y Oficios, de Agricultura, etc., en relación con las actividades predominantes en cada región.

Segunda. «Exámenes y escolaridad».

a) «Examen riguroso de ingreso». Sólo siendo los alumnos la mitad o la tercera parte de lo que hoy son, se les podrá enseñar con fruto, lo cual es casi imposible aun con los más excelentes deseos en el personal docente.

b) «Un programa mínimo común a todas las Universidades», en el que se hayan seleccionado los conocimientos más indispensables.

c) «Libertad absoluta de organizar todos los cursos superiores» y de ampliación que se juzguen necesarios.

d) «Elección de profesores por la Universidad», reservándose «por ahora» la Superioridad el derecho del veto, ante posibles, aunque no probables, abusos.

e) «Un minimum de escolaridad» para las asignaturas prácticas, que podría ser un semestre, para las que hoy se estudian en un curso, y de dos o más para las que hoy constan de dos o más cursos. Esto es absolutamente necesario, sobre todo en la Facultad de Medicina.

f) «Exámenes o pruebas de asistencia o capacidad en todo tiempo», con certificado de aptitud por el profesor y bajo la responsabilidad de éste. «Exámenes de grupos», en la forma ya propuesta por la Facultad de Medicina, y que sería largo de exponer ahora.

g) «Supresión de la prueba de reválida», tanto de la antigua de Facultad como de la que se propone ahora de examen de Estado. Este último, en la forma propuesta por el decreto, es absolutamente inaceptable y expuesto a infinidad de abusos, que la práctica seguramente demostraría si llegase a implantarse.

h) «Conservación de las tesis de doctorado», por razones que no es ocasión de repetir, y que han llevado a restablecerlas después de su momentánea y poco meditada supresión.

Tercera. «Consignación en presupuestos de cantidades suficientes para edificios y medios materiales de enseñanza». Es sencillamente vergonzoso que la Universidad de Madrid y sus Facultades, por ejemplo, la de Medicina, se alberguen en locales tan insuficientes y, ¿por qué no decir-

lo?, tan indecorosos como los actuales. El Estado está en el deber de dedicar sumas importantes a nuevos edificios e instalaciones, que llenen las necesidades modernas. Por otra parte, y aunque sea predicar en desierto, ¿dónde están en nuestro país los filántropos y los ricos que saben serlo? ¿En qué obra que perpetuase sus nombres podrían emplear mejor sus capitales que en dotar a su Nación de estos superiores elementos de cultura?

Mas temo, Sr. Director, abusar del espacio y de la paciencia de los lectores, y como, además, otros aspectos parciales han sido ya tratados con mucha mayor competencia que la mía por otros ilustres colegas en artículos publicados en *El Sol* (que dicho sea de paso tiene el buen acuerdo de dedicar una de sus hojas semanales a Pedagogía e Instrucción pública), o en otros periódicos, voy a terminar diciendo: El decreto es reformable. Las Facultades primero, y después la Universidad, se aprestan a elaborar el estatuto que se les pide. La autonomía no será tal vez la panacea soñada, y acaso hasta sea un poco prematura para algunas Universidades. Mas, de todos modos, como dije al principio, habrá proporcionado el motivo la citada disposición para que los que se dedican a estos problemas de cultura se ocupen en ellos y para que el interés suscitado haya trascendido hasta el público mismo, cuyo certero instinto le hace adivinar que el porvenir de la Nación está, si no exclusivamente, en gran parte, en el desarrollo que en ella adquieran la ciencia y la cultura.

(*El Sol*, 10-VI-19).

REVISTA DE REVISTAS

Revue Pédagogique. — Paris.

FEBRERO

Observaciones psicopedagógicas (continuación) (1), por G. de Guer.—I. *Descripción del objeto*.—Tomando como base

(1) Véase el núm. 712 del BOLETÍN.

de experimentación la descripción que de los objetos han hecho los niños estudiados, continúa la clasificación de éstos, y después de ocuparse en el número de enero del tipo descriptor, estudia ahora el tipo observador o «reflexivo», el tipo «erudito» y el tipo «imaginativo».—M. Binet hubo de preguntarse en qué medida podía juzgarse la inteligencia de cada uno de estos tipos. El tipo del observador, dice, es más complejo que el descriptor; tiene más habilidad, más arte, una selección más delicada y más detalles interesantes, pero no es, necesariamente, el más inteligente: éstas son dos orientaciones diferentes del espíritu.—En cuanto a los alumnos del tipo emocional, no siempre se sabría decir si han experimentado realmente la emoción que expresan o si la simulan o emplean un lenguaje emotivo que les proporciona la memoria y que no tiene, a veces, para ellos, ninguna significación precisa. Una serie de pruebas permitirían resolver estas cuestiones delicadas.—La importancia que presentan estos ejercicios para la determinación de la aptitud intelectual de cada niño es bien notoria, y en este artículo se trata de poner de relieve la utilidad propia de la prueba de la descripción del objeto. Para responder a las exigencias del caso, la descripción debe ser completa, precisa y metódica. Sería también deseable que fuese pintoresca. Una descripción no es sino una definición desenvuelta.—Repitiendo estas pruebas se podría renovar dos veces en el año la ficha psicopedagógica que debe tener cada alumno. Así no se correría el riesgo de engañarse, como ocurre con frecuencia, sobre el valor intrínseco de los alumnos. Habría más seguridad en el manejo de estos jóvenes espíritus confiados a la solicitud de los maestros.

La composición francesa en la escuela primaria elemental, por J. Clavière.—La composición francesa, como toda enseñanza y ejercicio escolar, no debe perder nunca de vista el fin educativo. Educar el espíritu y, especialmente, la imaginación, que es preciso estimular y encauzar.

La nueva reforma del certificado de estudios primarios elementales, por J.

Clavière.—Lo mismo entre los profesionales que entre los profanos, la opinión pública de antes de la guerra estaba de acuerdo en pedir transformaciones profundas en el régimen del certificado de estudios primarios.—Impresionado ante una tan rara unanimidad, el Ministro de Instrucción pública introdujo las modificaciones deseadas después de una amplia consulta a los maestros y maestras reunidos en las conferencias pedagógicas. El nuevo régimen parecía, pues, destinado al elogio unánime. No ha sido así: el decreto de 27 de julio de 1917 es objeto, como los anteriores, de las recriminaciones más vehementes. Se censura el aumento del número de pruebas; se juzga el nuevo examen inaccesible para la mayor parte de los candidatos. Se predice que la asistencia escolar llegará a serlo más todavía cuando los alumnos hayan perdido la esperanza de obtener el diploma. Y esta disposición se puso en vigor, dicen sus detractores, en plena guerra, en medio de la perturbación producida en los estudios por condiciones más precarias de existencia, por las ausencias más numerosas y por la necesidad de utilizar maestros menos experimentados. Parece que estas censuras no son justas: «La nueva reglamentación complica el examen, pero no eleva desmedidamente su nivel. Es corriente el certificado de estudios en una sanción más completa y más probatoria que en el pasado, suficiente para estimular a maestros y alumnos, pero insuficiente para desanimarlos. No merece las graves censuras de que ha sido objeto, y si es susceptible de nuevas mejoras, no por eso constituye menos un progreso serio.»

Antes del aprendizaje, por Kula.—La autoridad personal y la claridad de los puntos de vista de M. Kula, el gran industrial que ha fundado el *Atelier de Préparation des Épinettes*, la firmeza de sus convicciones, que son fruto de una larga experiencia, el interés de actualidad de las conclusiones de un estudio que traduce el pensamiento de numerosos industriales de la región parisina, dan una importancia excepcional a estas notas que fueron leídas en presencia de los ingenieros americanos en-

cargados de la misión y deseosos de aportar, a ser posible, nuevas mejoras a la enseñanza técnica de los Estados Unidos. La preparación del obrero es un problema que no preocupa menos en los Estados Unidos que en el resto del mundo. *Formación del obrero.*—No hay industria posible sin una mano de obra que sepa y quiera producir. Tal mano de obra no puede formarse sino por una sólida educación. Esta educación debe comenzar en la escuela primaria. *Escuela primaria.*—La escuela primaria tiene por objeto preparar al niño para la vida: 1.º Cultivando su cerebro. 2.º Desarrollando sus fuerzas físicas. 3.º Orientándole hacia un oficio conforme a su sexo. No pedir mucho en este sentido a la escuela, pero que el niño salga de ella a los doce años para ingresar en el taller de pre-aprendizaje. *El taller de aprendizaje,* tal como aquí se concibe, existe en París, rue des Epinettes, 51. Ha sido fundado por un grupo de ingenieros, arquitectos e industriales notables. Funciona desde hace doce años y ha dado los mejores resultados. Es gratuito, como la escuela primaria, espacioso, aireado y apropiado al niño que quiere ser obrero. El pre-aprendiz no es un escolar, es ya un obrero y viste como tal y está sometido a una disciplina rigurosa, a la limpieza, al respeto de sí mismo y de otro, a una regularidad perfecta, a siete horas de trabajo efectivo por día: cinco de trabajo manual y dos consagradas al dibujo, al cálculo y a la geometría. Como en el taller patronal, los días de descanso están reducidos a los domingos y días feriados. El pre-aprendizaje no especializa; es una cultura general que tiene por objeto proporcionar al niño el gusto por el trabajo manual, orientarle hacia un oficio manual conforme a sus gustos y aptitudes y ponerle en estado de abordar el taller: la habilidad de las manos, el hábito del ajuste y del trazado. Al salir del pre-aprendizaje no le falta, para llegar a ser un obrero completo en la especialidad escogida, que la práctica en un taller patronal. La experiencia ha probado que para un niño de 12 años, la duración del pre-aprendizaje debe ser de dos años, que esta

duración puede reducirse en razón de la edad, de la salud y de las aptitudes de los niños, pero que no puede reducirse a menos de un año para un niño de 13.—En el taller de *Epinettes* se concede una importancia capital al trabajo del metal en hojas (*ferblanterie*), que implica la fabricación a mano, en hierro blanco, de objetos de uso corriente: cajas de todas formas, filtros para el café, cacerolas, etc. Después del *ferblanterie*, el alumno pasa sucesivamente por el trabajo en hierro y por el trabajo en madera. Se concibe fácilmente que un niño que ha pasado dos años por estos diferentes trabajos, bajo la dirección de obreros escogidos, sin otro fin que el de formar rápidamente buenos aprendices, estará en situación de consagrarse a un oficio con conocimiento de causa y apto, desde su ingreso en el taller patronal, para prestar allí servicios remunerados. Se concibe también que el niño, empleado en producir y no en funciones subalternas, deberá llegar a ser un aprendiz cuidadoso y capaz de seguir con fruto cursos de perfeccionamiento. Cualquiera que sea el método que se adopte para el aprendizaje, habrá que tener siempre cuidado de no especializar demasiado pronto al niño. El aprendizaje de un oficio no puede comenzar útilmente hasta los 14 años; tal fué la opinión del Congreso mixto celebrado en París en 1909. Por eso, la necesidad del pre-aprendizaje, verdadero puente entre la escuela primaria y el taller patronal, es reconocida en Francia desde hace tiempo, aun cuando la realidad ha sido muy defectuosa. Si las escuelas primarias superiores profesionales, las granjas-escuelas, las escuelas nacionales profesionales, las escuelas prácticas de industria y las escuelas municipales profesionales, todas creadas en vista de la educación primaria profesional de la masa de los hijos del pueblo se hubieran limitado al pre-aprendizaje, hubieran sido instituciones realmente democráticas, y el problema del reclutamiento del aprendiz obrero no hubiera surgido agudamente. *Aprendizaje y complemento de aprendizaje.*—A la salida del taller de pre-aprendizaje, el niño aborda el aprendi-

zaje de una especialidad en un taller patronal. Le es ahora preciso abordar la práctica del oficio gracias a una fabricación renovada sin cesar. Pero es necesario que siga cursos de perfeccionamiento, si quiere elevarse, de convertirse en un obrero escogido, en un contra maestro. Los sindicatos han creado muchos cursos con este objeto. A propósito del aprendizaje, se plantean muchos problemas: 1.º La escolaridad obligatoria, ¿debe prolongarse hasta la edad de 14 años? La opinión está dividida, porque no hay suficiente número de talleres de pre-aprendizaje. 2.º ¿Debe declararse obligatorio el contrato de aprendizaje? Sobre esta cuestión reina el mayor desacuerdo en las Corporaciones. 3.º ¿Deben hacerse obligatorios los cursos complementarios? Las Corporaciones rechazan la obligatoriedad, convencidas de que los cursos de perfeccionamiento no serán jamás aprovechables sino para un grupo escogido. En resumen: el acuerdo de los industriales es completo respecto de los puntos siguientes: 1.º Los niños deben ser eficazmente orientados hacia los oficios manuales en la escuela primaria. 2.º El pre-aprendizaje debe ser instituido a la vez por los organismos públicos y privados. 3.º Debe instituirse el «impuesto del aprendizaje» en beneficio de las Corporaciones, para que éstas puedan fundar cursos complementarios de aprendizaje.

Procedimientos pedagógicos: Los concursos de palabras, por Veillet-Lavallée.

Cuestiones y discusiones.

Las lenguas vivas. — El trabajo manual en la Escuela Normal, por L. Gauthier.

Al pasar... en una clase de historia (escuela primaria superior)... en una clase de lenguas vivas (escuela primaria superior).

Crónica de la enseñanza primaria en Francia. — La mutualidad escolar, por León Rotelin. La mutualidad escolar sale de la guerra orgullosa de su generoso esfuerzo moral y económico, pero debilitada en su personal y en sus medios. Es preciso que a ella llegue también la labor de reedificación de Francia.

El personal docente bajo la dominación alemana, por una maestra de los Ardennes.

A través de los periódicos extranjeros: Estados Unidos de América. — Países de lengua española. — Bibliografía: Publicaciones de orden general. — Otras relativas a la guerra.

MARZO

Charles Bayet y la dirección de la enseñanza primaria, por E. Duplan. Helenista, historiador, alto dignatario de la Universidad y Consejero de Estado, cuando en 1914 vió a Francia en peligro, no tuvo otro pensamiento que el de volver a sus modestos galones de teniente, de 1870, y luchar con el invasor.

Durante cuatro años fué ejemplo de abnegación y valor; en el ejército de Oriente fué de gran utilidad su conocimiento de las regiones y de las poblaciones helénicas, hasta que fué vencido por la insalubridad del clima; vuelto al frente francés, murió en un hospital militar el 17 de setiembre de 1918, algunas semanas antes de la victoria definitiva. A su paso por la Dirección general de enseñanza primaria se deben, entre otras medidas: la enseñanza antialcohólica; la enseñanza de nociones elementales de agricultura en las escuelas rurales; la creación de un curso especial de lecciones de cosas apropiadas a la profesión de marino en las escuelas del litoral; la enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas de niñas.

La enseñanza del francés en las escuelas elementales, por H. Havard. — Los inspectores de academia habían sido invitados, en el mes de junio de 1918, a estudiar de un modo especial, en el informe anual que dirigen el Consejo general, los resultados obtenidos en la enseñanza del francés. En términos generales, la impresión que se desprende de la lectura de los informes de los inspectores es la siguiente: Que la enseñanza del francés deja todavía mucho que desear, y no es que haya que buscar nuevos métodos ni, sobre todo, nuevas recetas para mejorar esta enseñanza.

Maestros e inspectores están de acuerdo sobre las mejoras que es preciso perseguir: orientar la reforma de la Gramática y del análisis hacia la simplificación razonable que es su objeto; hacer de la observación de las cosas y de la lectura atenta de los textos el punto de partida de todos los ejercicios franceses; dar de hecho a estos ejercicios toda la importancia que le asignan las instrucciones oficiales; establecer entre ellos una trabazón y una gradación tales, que el niño se ejercite poco a poco en la expresión correcta de su pensamiento; habituar al alumno a saber destacar en sus lecturas las ideas esenciales, a penetrarse del sentido preciso de las palabras, a leer con inteligencia y adquirir el gusto de la lectura personal; no hacerle aprender sino trozos impecables por el fondo y por la forma, y encaminar, en fin, al alumno hacia la composición francesa por una serie de ejercicios metódicos ligados entre sí, pero que no destruyen en él ni la frescura de la imaginación ni el espíritu de iniciativa: tales son las ideas que se repiten bajo formas variadas en la mayor parte de los informes. ¿Qué es preciso, pues?

1.º Hacer penetrar estas ideas en todos los maestros. Acaba de organizarse para los interinos series de conferencias, destinadas a enseñarles la teoría y la práctica de su oficio.

2.º Por otra parte, será preciso velar con el mayor cuidado por el reclutamiento mismo de las Escuelas Normales. «Un maestro mediano» — dice Gard — «podrá llegar a enseñar con fruto el cálculo, la Geografía, la Historia y aun las ciencias usuales; pero para la explicación de un texto y el estudio de materia de composición francesa, el maestro mediano será siempre débil».

La educación de los adolescentes en las escuelas del Haut-Plateau Cévenol, por Edouard.—En un rincón casi perdido de los Cévennes, se persigue con gran intensidad y con un éxito creciente la obra de adaptar la enseñanza de los adultos al medio geográfico, interesándoles en el medio en que viven diariamente, al mismo tiem-

po que se les proporciona una educación general suficiente, y dándoles los medios de obtener del suelo, por un trabajo inteligente y sostenido, los productos que puedan asegurarles la vida amplia y feliz a que el hombre instruido, probo y laborioso, tiene derecho a aspirar.

Métodos y procedimientos de enseñanza: El método de los contrastes en la enseñanza de las lenguas vivas, por Beaufils.—Encargado de enseñar la lengua francesa a jóvenes belgas que hablaban exclusivamente el flamenco, el inspector primario de la circunscripción de Rouen ha tenido la idea de recurrir a procedimientos ingeniosos, y, especialmente, al de marcar los contrastes, la oposición de las cosas, de los objetos y de los seres, de los colores, de las formas, de las cualidades, de las maneras de ser y de los actos. Ofrece temas de una variedad infinita. Los contrastes no se plantean sistemáticamente, sino que se improvisan, según la ocasión; su oportunidad y su relieve están en relación con el valor, la flexibilidad de espíritu, la imaginación y la inspiración de los maestros.

Cuestiones y discusiones: El régimen futuro de las Escuelas Normales: La enseñanza científica, por Mlle. Hui.—Por una circular del 27 de mayo de 1918, el personal de las Escuelas Normales ha sido invitado a deliberar sobre las modificaciones que deben introducirse en el régimen de estas escuelas. En esta sección se publicarán los trabajos que más se destaquen en la información y servirán, a su vez, de base por la discusión pública. Mademoiselle Hui, Directora de la Escuela Normal, de Wannes, propone una reorganización de los programas de la enseñanza científica, partiendo del supuesto de que la Escuela Normal debe, fundamentalmente, proporcionar a las alumnas el conocimiento de las nociones científicas útiles a las mujeres en razón de su sexo y de su misión social, y de que, para poder desenvolver las cualidades de espíritu que esta enseñanza pueda dar a las alumnas, es preciso que tenga por procedimientos esenciales la observación y la experiencia.

Al pasar...— en una clase de Francés...— en una clase de Historia natural...— en una clase de Geografía...

Crónica de la enseñanza primaria en Francia: Consejo Superior de Instrucción pública (sesión de diciembre de 1918).— Las iniciativas del personal: Colaboración de la Escuela y de la Industria.— El renacimiento de la escuela.

A través de los periódicos extranjeros: Publicaciones escandinavas.

Bibliografía.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LAS LEYES Y LAS TEORÍAS FÍSICAS

por D. Modesto Bargalló,

Profesor en la Escuela Normal de Maestros de Guadalajara.

Proceso de formación.—El proceso lógico de formación de una ley física (ley natural) puede concretarse en las fases siguientes: de la *observación* de cuerpos y fenómenos, auxiliada de la *experimentación*, cualitativa, primero, cuantitativa, después, se va por la sistematización o comparación de los mismos a una relación cuantitativa: la *ley física*. Ley física es, por consiguiente, relación entre fenómenos. Pero el espíritu humano, en su afán de elevarse a la causalidad de los hechos, formula explicaciones *provisionales*: he aquí las *hipótesis*. Cuando éstas se construyen para que expliquen varios hechos o leyes referentes a una misma cuestión, constituyen una *teoría*. Esta permanecerá en pie siempre que explique hechos posteriores a su enunciación.

Este proceso señalado por la lógica es precisamente el seguido por la ciencia, que se hace muy especialmente perceptible en la génesis de los conocimientos químicos (1). Toda la Química, realmente, hasta el siglo XVIII, es cualitativa: Boyle (últimos del XVII), Black y, principalmente, Lavoisier,

introducen en la Química la fase cuantitativa, que precede a la enunciación de las leyes de las combinaciones, cimientos de la Química moderna. Y después de ellas se formula la teoría atómico-molecular.

Material de las ciencias físicas.—Todo proceso, para realizarse, necesita material. ¿Qué material emplean las ciencias físicas? Por poco que analicemos los puntos estudiados en el curso del texto (1), observaremos que todo el material que han necesitado las ciencias físicas para formarse y para ser enseñadas se reduce a tres clases, como sucede con todas las manifestaciones humanas (2): *Cuerpos* (y sustancias) estudiados bajo su aspecto estático; *fenómenos*, cuerpos estudiados por su aspecto dinámico de transformación, y *representaciones* (palabras, imágenes) de cuerpos, sustancias y fenómenos. Hagamos algunas consideraciones sobre los dos primeros factores, que son los que nos interesan directamente.

Las leyes y observaciones físicas se refieren al estudio de cuerpos y sustancias y de sus transformaciones en virtud de *energías* a que están sometidos. Se nos presenta, pues, el problema de qué es la sustancia, qué la energía, y el de su distinción o identidad. Todos sabemos cuándo estamos en presencia de una sustancia; también laboramos diariamente con energías; pero conocemos ambos factores sólo, quizás, porque se ha convenido en llamar materia y energía a dos manifestaciones que *creemos* ver en los cuerpos (3). Cuando queremos penetrar en su esencia (metafísica), nos vemos imposibilitados de definir-

(1) Del *Manual de Química*, por M. Bargalló y M. Martín, recientemente publicado, de que forma parte este artículo.

(2) Modesto Bargalló: *Disertaciones pedagógicas*, 1915 (pág. 135).

(3) El concepto *materia* responde a la coexistencia especial de la masa y del peso. La *masa* se revela por el trabajo distinto que se necesita al tratar de poner en movimiento (velocidades análogas) cuerpos diferentes. *Energía* llamamos al concepto que abarca todos los hechos naturales y permite expresar una ley de conservación para la suma de todas las cosas (energía de movimiento, calor, luz, etc.), creadas en una transformación de trabajo. (W. Ostwald: *Esquisse d'une philosophie des sciences*, 1911, páginas 133 y 135.)

(1) Modesto Bargalló: Preliminars a l'ensenyament de la química. *Quaderns d'Estudi*. Año III, vol. III, número 3.

las y de distinguirlas. ¿Es la energía un atributo de la materia, y de tal modo, que todos los fenómenos naturales se reducen a *materia en movimiento* (concepción *materialista*), o bien puede librarse de la materia y existir por sí sola? (1). ¿Son la materia y la energía una misma cosa con manifestaciones distintas? Más aún: la materia, ¿es sólo una manifestación de la energía? ¿Es ésta sola la que tiene objetividad? (concepción *energética* pura). Esfuerzos se han hecho en todos sentidos; pero sea cualquiera la dirección que se dé a la cuestión, al químico le basta con el concepto vulgar que él tiene de la materia y de la energía. Y suponiendo que la materia es algo distinto de la energía, encierra aún un problema fundamental: la materia es *continua* o es *granulosa*, o sea, es reducible a partículas indivisibles: átomos. Esto es: el átomo, ¿tiene realidad o es una pura convención? Según sea una solución u otra, cambia radicalmente el aspecto de las ciencias físicas: la existencia del átomo (prescindiendo aquí del átomo actual: nos referimos a lo indivisible, llámesele átomo, o electrón, o...) lleva en sí una concepción *mecánica* de los fenómenos físicos y químicos, ya que éstos se reducirían a las acciones de contacto. Anotemos que los modernos estudios sobre la naturaleza de la electricidad, *materializándola*, y de la naturaleza de la luz refuerzan la concepción materialista-atómica.

Y la distinción hecha entre cuerpo y fenómeno, ¿es justa, realmente? Mejor dicho, ¿es posible? ¿Pueden concebirse ambos factores, o la inteligencia sólo puede al-

canzar la relación, descubrir, conocer lo que es comparable, visible o divisible, y esto, ¿no es más que el fenómeno? (Bergson.)

Todos estos problemas que caen dentro de la metafísica, ya que ésta investiga lo absoluto, la esencia y el origen de las cosas, no son indispensables al científico, porque la ciencia se construye de relaciones. El investigador sabe, y le basta, distinguir entre lo que él llama materia y fenómeno, causa y efecto, condición, propiedad, etc., sin necesidad de introducirse en la filosofía (1).

Valor de las leyes y teorías y de la ciencia.—La observación de hechos idénticos o *análogos* nos lleva a la concepción de una ley; esta analogía implica una relativa *estabilidad* de los hechos, ya que sin ella sería imposible relacionarlos para llegar a la ley. Pero, en manera alguna, estamos seguros de una perfecta estabilidad a través de los tiempos (2), de los hechos y leyes naturales; tampoco lo estamos de una variación o mutabilidad (3). La primera concepción no lleva, naturalmente, en sí la inmutabilidad del Universo, porque éste puede cambiar y nosotros *verlo* invariable en sus *relaciones*, en sus leyes. Al científico, para formar leyes, le basta con la relativa, quizás aparente estabilidad con que los hechos naturales se nos presentan.

Ahora, si de las leyes nos elevamos a las teorías, éstas pueden tener (visiblemente, mucho antes de que las hayamos construido) existencia real y ser reductibles, en último término, a elementos reales indestructibles (masa, movimiento), base, con sus atributos, de otras realidades que corresponden precisamente a los conceptos

(1) Sabemos que es imposible *separar* de una materia *toda* su energía, ya que sólo parcialmente puede ser transformada la energía de un cuerpo. Carnot, con su principio, lo sentó ya para el calor: éste no puede abandonar totalmente su punto de origen para producir trabajo. Según esto, un sistema que se transforme continuamente con carácter *irreversible*, como todas las energías pueden reducirse a calor (que es la forma más estable de la energía), producirá una pérdida progresiva (una *degradación*) de la energía *utilizable*. La energía total permanecerá constante en el Universo (principio de la conservación); pero la utilizable, la libre, disminuirá progresivamente. Estos conceptos tienen una importancia enorme, por estar íntimamente ligados con una posible muerte del Universo por disipación de la energía utilizable.

(1) Véase R. Turró: *Filosofía crítica*, 1918, lección 1.^a (Lecciones dadas en la «Societat de biologia catalana».)

W. James acepta que las concepciones fundamentales sobre las cosas (cosa, espacio, tiempo, causa, lo real, etc.), son descubrimientos hechos por nuestros antepasados y que se han mantenido firmes a través de los tiempos, formando el estadio del sentido común (*Le pragmatisme*).

(2) Cuando hablamos de tiempo, lo hacemos con nuestro concepto de duración. Sin nosotros ¿existe el tiempo?

(3) E. Boutroux: *De la contingence des lois de la nature*. Véase obras filosóficas de H. Poincaré.

formulados por la teoría (dirección *mecanicista* de la teoría física). Para el mecanicismo, las hipótesis y las teorías no son puras convenciones, sino representación justa de las realidades,

Pero hay otra dirección, la *nominalista*, que no admite que podamos conocer la realidad, ni pretender siquiera explicar los fenómenos físicos, mediante construcciones metafísicas (1), sino sólo ordenar las relaciones (leyes) que guardan entre sí las ideas que tenemos de las cosas; de tal manera, que las hipótesis o teorías físicas sólo son artificios destinados a *salvar los fenómenos* del mundo inanimado (2).

Según estas concepciones, que llenan alternativamente—hoy predomina el mecanicismo—las orientaciones científicas (3), la ciencia tendrá por fin (mecanicismo) escudriñar pacientemente las leyes que la naturaleza nos brinda con sus elementos *reales*, esforzándose en introducirse en la realidad de las cosas; o bien tendrá por objeto (nominalismo) estudiar, no los objetos en sí, sino las relaciones entre ellos; las relaciones entre relaciones (4); esto es, la ciencia se edificará poco a poco por adaptación progresiva de las ideas a los hechos y de las ideas entre sí (5). Si, después de estas consideraciones se deduce que es muy dudosa la realidad de la ciencia por serlo la *verdad* de las cosas, dejando a un

lado la parte enorme de aplicación que las ciencias tienen, nos queda aún a favor de ellas el fin estético, tan sublime, que Poincaré asigna a las matemáticas.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

SU PRIMER LIBRO ⁽¹⁾

por Manuel B. Cossío.

Contiene este tomo tercero de las *Obras Completas* de D. Francisco Giner los primeros trabajos que escribió para el público, y en ello estriba el más interesante valor de carácter personal, entre los muchos de esta clase que encierra el presente volumen.

Abrióse la serie de dichas *Obras*, como parecía obligado, con la sección de filosofía jurídica, a la que era necesario siguiese la sección pedagógica, por ser una y otra las predilectas labores de D. Francisco, y las tierras en que más hondamente penetrara su espíritu. Y así, lanzados de nuevo al mundo, para que en él continúen evangelizando, los *Principios de Derecho natural*, su obra por excelencia, en cuanto ha sido, ya en forma reflexiva, ya espontánea, y a veces hasta inconsciente, y lo mismo entre adeptos que entre adversarios, el fermento más enérgico y fecundo, ora disolvente, ora constructivo, de todo el pensar y hacer jurídicos durante medio siglo en la vida de España, fermento, como su autor, de sustancia ultraradical en vaso de elegante moderación ultraserena; y sacada al público por vez primera, *La Universidad española*, el único trabajo completo que dejó inédito sobre pedagogía, al inaugurarse ahora la tercera sección - Literatura, Arte y Naturaleza - veníase a las manos de suyo, con atractivo irresistible, el *primer libro* que compuso el maestro. Porque conviene saber que la

(1) Véase E. Lozano: *La enseñanza de las ciencias físico-químicas y naturales*, cap. I.

(2) «A pesar de Kepler y de Galileo, creemos hoy con Osandier y Bellarmín que las hipótesis de Física sólo son artificios matemáticos destinados a *salvar los fenómenos*; pero, gracias a Kepler y Galileo, les pedimos que *salven a la vez todos los fenómenos del mundo inanimado*» (P. Duhem: *Essai sur la notion de théorie physique de Platon a Galilée*, 1908, pág. 140).

Véase (citados por Lozano) P. Duhem: *La théorie physique*; E. Mach: *La Mécanique: exposé historique et critique de son développement y La science comme économie de la pensée*; S. B. Stallo: *La Matière et la Physique moderne*; K. Pearson: *La Grammaire de la science: la Physique*.

(3) Algunos filósofos buscan una conciliación entre concepciones extremas del Universo. Véase Eugenio d'Ors; *Concepció cíclica de l'Univers*, lecciones dadas en los «Cursos monográfics d'alts Estudis di Intercanvi», de 1918. *Els fenomens irreversibles i la concepció entròpica de l'Univers*, Arxius de l'Institut de Ciències. Año I, número 1, página 97.

(4) Concepto sentado ya por Proclus.

(5) E. Mach: *La Connaissance et l'erreur*, 1917.

(1) Prólogo para el tomo III de las *Obras Completas*.

portada de estos *Estudios de Literatura y Arte*, que vieron la luz en Madrid en 1876, dice: «Segunda edición corregida y considerablemente aumentada de los *Estudios literarios*», los cuales, entonces comprendidos por entero, en efecto, en los de *Literatura y Arte*, formaron antes, por sí solos, un tomito en octavo de 182 páginas, impreso en Madrid en 1866. Y a este libro tan pequeño fué precisamente al que tocó el dulce destino de inundar el alma juvenil de D. Francisco con las puras y perdurables emociones que, como el primer amor, trae siempre al hombre, por desmedrado que nazca, el primogénito de su entendimiento.

Lo formó su autor con una colección de artículos que, «escritos—dice en el prólogo—en su mayor parte poco después de los veinte años, edad en que no es dado a la medianía producir sazonados frutos, deben considerarse tan sólo como hijos de ese afán que el espíritu siente por representarse sus propias ideas e impresiones, según los acontecimientos de la vida van solicitando su atención y promoviendo en él un cúmulo de reflexiones desordenadas e incompletas. Muchos de estos artículos, los más antiguos, vieron la luz en la *Revista Meridional*, de Granada; otros la han visto en diversas publicaciones de la corte...»

En el tomo primero de esa revista, correspondiente a 1862, es donde se encuentran aquellos artículos. Si Giner publicó con anterioridad otros trabajos, cosa verosímil, pues ni se suele romper a escribir como él aquí ya lo hace, ni el pronunciado acento con que actuó, desde el alborear de su persona, en medio de un enrarecido ambiente provinciano, permite creer que guardase silencio hasta los veintitrés años que entonces tenía—de sus traducciones juveniles de Lamartine, Musset, Vigny habló algunas veces—, lo único seguro es que jamás quiso tornar, si los hubo, sobre aquellos balbuceos, y prefirió que se perdiesen para todo el mundo menos para él mismo, en ansias, tal vez, de devolverlos a aquel sagrado de su intimidad, de que fué siempre guardador tan celoso y tan fiero.

La *Revista Meridional*, de Granada, es una de tantas viejas publicaciones de provincia, amarillentas, flacas todas casi siempre y no muy bien vestidas, pero donde el lector que las hojea después de largos años, con el corazón todavía un poco vivo, percibe pronto el intenso perfume conmovedor de las cosas humildes. Y no es raro tampoco si engendran en el ánimo una punta de nostalgia melancólica y hasta de amargura, al considerar cuánto ha perdido en España desde hace medio siglo la vida espiritual de sus provincias.

En 1862 habíase dispersado ya la famosa cuerda granadina. Don Francisco, que la alcanzó de muchacho, vino algo tarde al mundo para compartir, lo mismo sus energías productoras, que fueron abundantes, que sus goces y turbulentas aventuras. La intensidad de vibración regional declinaba de prisa, y, sin embargo, en ese año de la *Revista* puede verse cuántos eran allí todavía los relámpagos, y cuál y cuán grande ya la parte de Giner en el común esfuerzo para que la luz no se apagase.

La *Revista Meridional* debió consumir casi por completo la actividad del joven escritor durante el último año, que fué ese de 1862, que él estuvo en Granada. Pudo bien no crearla ni siquiera iniciarla, y de seguro no dirigirla, ya que, como secretario de la redacción, firma Trinidad de Rojas, un poeta regional, y como editor responsable, Miguel Pineda, un pintor de tan raro talento como intensa renunciación, un poco dionisiaca, rasgo frecuente de artista granadino, ambos grandes amigos en la juventud de Giner, y a quienes éste, no obstante la casi perpetua separación a que la vida posterior los llevara, guardó siempre en su alma un afecto muy puro. Pero, a quien haya conocido al maestro, no puede ocultársele que, si la *Revista* se hizo entre amigos—esos ya citados y otros que en ella firman, y que también lo fueron—, y así tuvo que ser, pues ninguna obra de carácter común hizo jamás Don Francisco que entre amigos no fuera, él debió inaugurar ya entonces—basta para advertirlo hojear al acaso la *Revista*—, aquel sistema, grato a su espíritu, de in-

tervenir objetivamente en todos los momentos y pormenores de una obra social, aun los más minuciosos, huyendo, en cambio, de figurar, o sea, recatando su persona todo lo más posible.

De este modo, no debió limitarse a lo que comúnmente se entiende por colaborar en la *Revista*. Su intervención en ella no fué una de tantas, pues de la estructura de la misma se infiere, para el que ha conocido a Giner, que fué, por el contrario, decisiva. Y hasta podría asegurarse que no estriba el mayor interés en que la *Revista Meridional* recibiese los primeros escritos que D. Francisco publicara, sino en que fué la primera obra de actividad social que, sin decirlo ni parecerlo, llevó sobre sus hombros. Porque este ha sido uno de sus rasgos más típicos. D. Francisco no ha vivido nunca sin una labor, mejor se diría sin varias labores sobre sí, de este género. En cuanto a publicaciones, vendrá luego, en plena revolución, de 1869 a 74, el *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*; y desde 1877, el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, que él, al morir, ha dejado viviendo.

De los primitivos *Estudios literarios*, y, por tanto, de los trabajos que comprende este tercer tomo de *Obras Completas*, figuran ya en la *Revista Meridional*: el más largo de todos, *Consideraciones sobre el desarrollo de la literatura moderna*; el primero de los cuatro sobre el poeta Ventura Ruiz Aguilera, o sea el relativo a sus *Elegías*, y las dos notas críticas acerca de *La Estafeta de Urganda*, de Díaz Benjumea, y *El Quijote y La estafeta de Urganda*, de Tubino. Pero la *Revista* contiene además otro trabajo que, comenzado en forma ocasional y de intervención polémica, acabó por ser, tal vez, el de más enjundia, sin duda el de más esfuerzo especulativo de D. Francisco por aquel entonces. No podía recogerlo en este tomo, porque el asunto del artículo no es literario; pero en ningún otro volumen volvió a darle asilo, tal vez por la superación, que pronto halló su pensamiento, de las orientaciones que allí formulaba; mas habrá de publicarse en su día, pues tiene el interés histórico de

ofrecer la primera expresión del pensar de Giner sobre filosofía del derecho. Y encierra todavía la *Revista* gran cantidad de pequeñas notas acerca de asuntos diversos, entre los que dominan la bibliografía y la crónica de sucesos académicos, científicos, artísticos, literarios, ya firmados sólo con iniciales, ya sin firma, pero transparentes de estilo, y que corroboran la sospecha de que fué Giner quien velaría por la confección y el éxito de esa su primera empresa literaria y educadora, con aquella minuciosa e inagotable asiduidad que puso luego en todas las demás de su vida.

El que en ellas lo ha visto de continuo arder con puro fuego se lo figura también, por entonces en Granada, con su negra y efímera abundante cabellera romántica, todavía «*fiorenti di puerizia*», y con sus ojos de agresiva saeta, sugiriendo a Pineda, para la *Revista*, las traducciones sobre electricidad y magnetismo; pidiendo a Simonet y Lafuente Alcántara los estudios sobre literatura aljamiada; a Milá y Fontanals, los artículos sobre Cervantes y las traducciones de Horacio; a Ruiz Aguilera, sus elegías y proverbios... solicitando o redactando notas críticas sobre la muerte de Martínez de la Rosa, sobre las recepciones en la Academia Española, de Campoamor y de Valera, sobre el discurso inaugural en la Universidad de Madrid, de Núñez Arenas, para alternar con extractos de revistas extranjeras sobre el Od, nuevo flúido imponderable, como entonces aun se decía; con referencias de las españolas: la *Bética*, de Sevilla, la *Ibérica*, de Madrid, dirigidas entonces por Federico de Castro y por Francisco de Paula Canalejas; con artículos nada entretenidos sobre cuestiones de Algebra, llenos de páginas enteras de ecuaciones; acudiendo de nuevo él mismo, cuando sus originales ya citados no bastaban a colmar los números, con otro acerca de las ideas de Víctor Cherbuliez sobre la belleza, artículo que aparece incompleto y que por ello, sin duda, no recogió luego en el tomo de *Estudios*; y acoplando todo este bagaje en torno a dos ramas centrales, que son, en último término, las que estilizan, no sólo la *Revista*, sino también

la emoción que ésta causa. La una, densa y sustanciosa: los capítulos de estética *vischeriana*, que por aquellos días escribiera D. Francisco Fernández y González, el maestro de entonces, recién llegado de Madrid a la Universidad de Granada como profesor de Literatura en toda la plenitud de su prestigio; estética, bien entendido, no recreativa, sino metafísica pura de lo bello. La otra rama, por el contrario, ondulante y liviana: las cándidas leyendas en verso, decadente detritus zorrillesco, del poeta antequerano y amigo de Giner, ya citado. ¡Doce números seguidos con filosofía especulativa alemana, al borde de Kant y de Hegel! Este intolerable desmán de una menguada revistilla literaria de provincia no ha vuelto, por desgracia, a irritar los humores nacionales desde hace sesenta años. Ojalá pudiera ser germen de reverencia y de agrídulce estímulo en los afortunados efebos de la actual reflorescencia filosófica. Y al verso de aquellas páginas metafísicas, en casi también todos los números: *Blanca, La cruz del lago, La flor de la inocencia, Las dos luces, La estrella del ciego, La perla de la playa de Algeciras, Antón y Juana...* ¡Hace falta algo más que los títulos!

Tal fué el escenario en que Giner representó su primer drama. ¿Fué asimismo su papel el que antes se ha indicado? Induce a confirmarlo el ver que el telón cayó para no levantarse más, cuando el joven actor abandonó la escena. Vínose éste a Madrid en 1865, y la *Revista Meridional* no volvió a publicarse.

Quedará este año de *Revista* como el documento más precioso, superior, sin duda, a los *Estudios literarios*, y aun a estos mismos *Estudios de literatura y arte*, para penetrar en los orígenes de la personalidad de D. Francisco, porque allí aparecen ya definidos y tensos, no algunos, sino todos los hilos rectores con que se ha tejido el opulento tapiz de su labor intelectual y de su vida. Tres son los más fuertes: el espíritu filosófico, la acción social educadora, y la multiplicidad de intereses o inextinguible curiosidad, que le mantuvo en perenne vibración, y permitiéndole renovarse cada día, le otorgó gra-

ciosamente el don excepcional de aquella eterna actualidad en que siempre viviera.

Llorens, el filósofo catalán, de cuya enseñanza en Barcelona habló hasta su última hora con emoción D. Francisco, fué, tal vez, el manantial más copioso que sobre su privilegiada naturaleza vino a verterse en aquel primer tiempo. Verdadero influjo educador, más que del contenido doctrinal, que, si lo hubo, desvaneciése pronto, de la severa disciplina del pensar y del noble y puro sentido de la vida. De sus profesores de Derecho en la Universidad granadina no habló casi nunca, como no fuera para lamentarse del tiempo perdido o para recordar bromas escolares y risibles extravagancias. Colegial en el Mayor de Santiago, consolóse de aquella sequía universitaria con la fecunda imaginación y la jugosa y fantaseadora idealidad de un inspector del colegio en aquellos días, D. José Fernández Jiménez, soberbio ejemplar de la raza por el conflicto trágico entre la exuberancia de dones naturales y la miseria de ordenados frutos; personal y esporádico estímulo desde aquel entonces, luego, en distintas épocas, de la perenne ansia de cultura en D. Francisco. E igualmente, y en violento contraste con el anterior, sirvióle para aplacar su sed de sapiencia la vasta erudición de Fernández y González, a quien D. Francisco, con su archimeticulosa honradez en este punto, se ha complacido siempre en reconocer de palabra y por escrito—para comprobarlo basta leer este mismo volumen—lo mucho que le debió y aprendiera en su trato.

Y si en enseñanzas y maestros, cuidándose poco de la disciplina oficial, contra la que siempre vivió prevenido, inauguraba, tan espontánea, liberal y ampliamente, el sistema optativo, que practicó cada vez con más amor, y aconsejó luego, en su clase y fuera de ella, a todo el mundo, algo análogo debió de ocurrirle con lecturas y libros. Los que centraban su espíritu ya en aquella época no hay duda de que eran filosóficos. A vueltas andaba, por lo menos, con Kant, Hegel, Ahrens y Krause, a través este último de la *Analítica* de don

Julián Sanz del Río, según puede observarse en la intervención que tomó, desde la *Revista Meridional*, en la polémica ya indicada, que D. Francisco de Paula Canalejas y D. Calixto Bernal sostenían en la *Revista Ibérica*, sobre ciencia política, a propósito del libro que el último de los dos acababa de publicar con el título de *Teoría de la autoridad*.

Sus lecturas marginales en aquel tiempo debieron ser ya, como lo continuaron siendo más tarde, muy varias y copiosas. Cuando recomendaba a los muchachos que hojearan todos los días las revistas extranjeras, recordaba con deleite el bien inmenso que él había sacado leyendo con regularidad la *Revue des Deux Mondes* y la *Revue Germanique*, durante sus años de estudiante en Granada. Y de tesoro debieron servirle en momentos de apuro para la confección de su humilde Revista. Si la *Germánica* dióle motivo para examinar las opiniones de Cherbuliez sobre lo bello, tal vez no fuese raro encontrar en la de *Ambos Mundos* la sugestión inicial de su largo artículo primogénito sobre el *Desarrollo de la literatura moderna*.

Don Francisco aparece, por tanto, al mostrarse en el tablado público—que, por lo de público y por lo de tablado, él tanto aborreciera—, cultivando la literatura y el derecho; y ambos ya—nota común y la de más alto valor personal en este caso—desde el punto de vista filosófico. Discute teóricamente el fundamento de la autoridad como un capítulo de la ciencia política. No hay que olvidar el fuerte y legítimo influjo que, al tomar rumbo en la vida, tenía que ejercer sobre el joven estudiante la gran figura de su próximo deudo Ríos Rosas. Y discurre sobre los caracteres de la literatura contemporánea, aplicando principios, analizando conceptos, especulando, en suma; desentrañando símbolos; siguiendo la evolución de las ideas, no relatando hechos. ¡Cuántas veces no habló D. Francisco, quizás con aparente contradicción, de su carencia de sentido narrativo, de su falta de interés hacia la historia!

Lo cierto es que en historia vino oficialmente a trabajar en Madrid, al llegar de

Granada. Correspondencia de Felipe II tuvo entre sus manos durante algún tiempo en el archivo del Ministerio de Estado, donde alcanzó una agregación diplomática, y, no obstante, nada encontró allí que le solicitase a escribir para el público, mientras que siguió haciéndolo sin interrupción sobre literatura.

Los nuevos artículos que, con los ya citados de la *Revista Meridional*, forman el tomo de *Estudios literarios*, constituyen lo que podría llamarse su primera época madrileña. Son aquéllos, por orden de fechas: *Poesía erudita y poesía vulgar*; *Dos reacciones literarias*, ambos de 1863; *De la poesía épica, y, en particular, de la epopeya*, 1864; *Del género de poesía más propio de nuestro siglo, y Lo absoluto, por D. Ramón de Campoamor*, ambos también de 1865. Todos ellos guardan estrecha analogía con el primitivo escrito en Granada. Mantienen el mismo tono de aparente predominio literario, pero desapareciendo los vagos elementos históricos que forman la contextura de aquél, acentúase visiblemente, sobre todo en los dos últimos, el carácter de universalidad filosófica. De los restantes artículos contenidos en este volumen de *Estudios de literatura y arte*, corresponden todavía a aquel primer tiempo, o sea al literario, los relativos a *La recepción del Sr. González Bravo*, a *Los proverbios ejemplares* y a las *Armonía y Cantares*, de Ruiz Aguilera.

En el Ateneo, cuya biblioteca y tertulias frecuentó por entonces, pero donde jamás habló en público; en el Círculo filosófico, en los medios intelectuales de la corte, debió conquistar pronto admiración y respeto. Su amigo, el artillero Luis Vidart, también como él literato y filósofo, refiriéndose a aquella época, solía decirle cariñosamente, ya en la vejez ambos: «Querido Giner, usted es un criminal, usted no ha debido hacer en este mundo más que literatura y oratoria...» Verdad es que Salmerón, por su parte, increpábale por no haber querido dedicar todo su esfuerzo, para el mayor bien del país, a la política.

Aquellos cuatro años, del 63 al 67, fue-

ron para Giner de *epifanía*. Y no fué la estrella que «a los alcázares de su redención le encaminara», ni el brillante porvenir político, bajo la égida y personal influjo de D. Antonio Ríos Rosas, ni el seductor halago de los fáciles aplausos en la literatura. «Otro valor más alto» apareció en su horizonte. El astro que marcó su rumbo vertía luz y calor de la misma naturaleza que la claridad que iluminaba y el fuego que ardía ya espontáneamente en las primitivas afinidades electivas de su espíritu. Una apercepción tan casta lleva siempre la victoria consigo. Y así, la mística *aparición* fué la enseñanza del maestro por excelencia, del único maestro de Giner, don Julián Sanz del Río. D. Francisco halló entonces, no una filosofía, sino la filosofía, y con ella y por ella, y mediante ella, la plenitud lograda de su vida. Porque todo filosofar es para ser vivido, y vivir con unidad, aspiración suprema del filósofo, no es afanarse con dolor por acordar la acción al pensamiento, sino haber alcanzado que de la idea hecha carne fluyan mansos y obedientes los hechos. Sanz del Río, maestro, Sanz del Río, filósofo, Giner halló sin vacilaciones el cultivo de su propio jardín en la enseñanza y en la filosofía. El culto que consagrara a la memoria de D. Julián ha sido inefable.

Es interesante observar cómo los artículos de este volumen, posteriores a los comprendidos en el de *Estudios literarios*, o sea desde 1866, es decir, el segundo momento de aquella primera época madrileña, abandonando suavemente la literatura, vienen a dar en filosofía del arte o de las artes. Suavemente y dignamente, pues, al despedirse de aquélla para siempre — sólo de un modo esporádico y accidental volvió a tratarla — lo hace convirtiéndola, de una parte, en tema de su primer ensayo pedagógico, aún no superado aquí en su género: *Sobre el estudio de la retórica y la poética en la segunda enseñanza*, donde trata la evolución histórica de esta disciplina, la necesidad de darle carácter científico y el modo práctico de proceder en su enseñanza; y de otro lado, en asunto de un curso que fué igual-

mente su primera actuación como maestro. El *Plan de un curso de principios elementales de literatura* nació de aquellas lecciones en el Colegio internacional de Salmerón, uno de los más fecundos hervideros de cultura patria en los tiempos difíciles que precedieron a la Revolución de setiembre, cada día más ejemplar y más inspiradora. Hervideros fecundos... y olvidados, ¡ay!, en esta bendita tierra de lotófagos; el más sutil y poético sarcasmo, con que saludablemente se la ha adoctrinado en la literatura nacional contemporánea. Aquel *Plan* es el primer ensayo hecho en España —, alguna vez, ¡por fin!, conviene que se diga — para estructurar con rigor de pensamiento, y en sistemática forma filosófica, la doctrina del arte literario. Si Giner hubiese redactado las lecciones, que recordaban con entusiasmo los oyentes, su libro habría tenido tal vez igual alto valor, y ejercido el mismo profundo influjo que los *Principios de Derecho natural* tuvieron y ejercieron más tarde. Basta recordar lo que significó y sigue aún significando la obra de Revilla, y leer inteligentemente la nota que don Francisco, con su insobornable espíritu de justicia y elevada moderación, puso al pie de dicho ensayo.

Después de él, su atención deriva, como ya se dijo, y aquí puede verse, hacia los problemas de estética pura y de filosofía del arte, culminando con los trabajos *Qué es lo cómico* y *El arte y las artes*, en el cual aparece, por vez primera en sus escritos, un análisis, tan rápido como sustancial, del concepto de la educación y de su alcance. Posteriormente, en 1877 y 78, hará con la estética lo que hizo con la literatura: un curso de lecciones y un plan sistemático del mismo que, publicado únicamente en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, habrá de recogerse en volúmenes sucesivos de estas *Obras Completas*.

Aparte de lo señalado, dos únicas y brevísimas notas sobre crítica literaria de autores o libros contiene este tomo, fuera de las ya incluídas en los *Estudios literarios* y procedentes de la *Revista Meridional*,

de Granada. Y en ambas hay también algo interesante por lo significativo que hace observar acerca de la personalidad del maestro. Una se refiere a las nuevas producciones de Ventura Ruiz Aguilera; otra, a la primera novela de Pérez Galdós, *La Fontana de Oro*. Aquella no es un simple tributo de la férvida amistad que al poeta le uniera, no; es más que esto: es la expresión de la armoniosa correspondencia de Giner con el alma de aquellos poemas, buenos o malos, desbordantes de algo que no abunda en la lírica castellana: universalidad de los conceptos; amor y contemplación serena de la naturaleza; ternura. Los dos primeros caracteres todavía pueden husmearse, sobre todo en la clásica escuela salmantina; pero ternura, verdadera ternura de corazón, no del ingenio, ¿dónde hallarla, como no sea excepcionalmente, en los poetas de lengua española? Y en cuanto al valor intrínseco de la poesía de Ruiz Aguilera, no fué Giner, ciertamente, sino Menéndez Pelayo, quien introdujo entre las cien mejores del habla castellana, la hermosa *Epístola* en tercetos, dedicada al primero, una glosa llena de inspiración y noblemente contradictoria, de la clásica *A Fabio*.

La nota sobre Galdós no tiene en sí importancia; pero, ¿qué voces misteriosas oíría D. Francisco para que su corazón y su inteligencia fueran siempre a anidar en los valles fecundos? En todo su período de ardor literario, tan sólo cuatro páginas dedica a la novela, y caen justamente sobre la juvenil cabeza de Galdós, que entonces, apenas en esbozo, se disponía a engendrar y producir triunfalmente la obra más densa y perdurable del género en la España moderna. Mucha de la simiente que la mano liberal de D. Francisco, desde el amanecer, sembró a boleo, cayó en peña dura; pero, ¿qué vivero brotó en el país durante su jornada fecunda y afanosa, donde no haya germinado místicamente una semilla alada de su espíritu?

Entre los restantes valores personales de este libro ha de saberse que no fué el único que compuso D. Francisco en aquel tiempo. Muy al contrario, su actividad en esta

esfera, como en todas, fué incansable. Entonces escribió también, en la década del 63 al 73, todos los trabajos que en 1876, y a la vez que este volumen, recogió en otros dos, con el título de *Estudios jurídicos y políticos* y de *Estudios filosóficos y religiosos*. Entonces, del 66 al 68, preparó e hizo sus oposiciones a la cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad de Madrid; ganada y perdida a un solo tiempo, pues le faltó éste, cuando fué nombrado, para adherirse a todo cuanto había sido pretexto para separar de sus clases a sus maestros y amigos Sanz del Río, Salmerón y Fernando de Castro. Producto de sus primeros cursos en la Universidad, del 69 al 72, fueron sus *Principios elementales del Derecho* y sus *Principios de Derecho natural*; así como de sus lecciones en la Escuela de Institutrices, de 1870 a 75, su *Psicología*; y de sus cursos libres dominicales en la Universidad, sus trabajos sobre *Doctrina de la ciencia*. En esos mismos días tradujo del alemán la *Estética* de Krause, y llevó principalmente el peso del *Boletín Revista de la Universidad de Madrid*, que él iniciara. No hay que olvidar, por último, la intensidad de esfuerzo desplegada, en 1873, en el estudio y en la ideación de los inolvidables proyectos de enseñanza de la República; y además, y sobre todo en su defensa, por él, casi solo—ya se verá esto claro cuando su epistolario se publique—, en la plenitud de su ardor viril contra todas las clásicas, habituales furias desencadenadas entonces, como luego, ahora y tal vez siempre, formando un haz de egoísmo, pereza, ignorancia, grosería, insidia, injuria, calumnia., y que él, inspirado en el humano Spinoza, enseñó a mirar, ni con desprecio, ni con indignación, ni con lágrimas, sino con inteligencia.

Ese fué el ambiente en que los trabajos que componen este volumen se han ido produciendo. No se publicó en tal forma, como ya se ha dicho, hasta 1876. Y entonces aparecieron, casi simultáneamente, los otros dos volúmenes de *Estudios*, los filosóficos y religiosos, y los jurídicos y políticos. De aquí, otro de sus valores personales. Don Francisco, en 1875, fué despojado violentamente

tamente de su clase, maltratado y preso en el castillo de Santa Catalina, de Cádiz, por haber tenido la dignidad, con Salmerón, Azcárate y otros profesores, de protestar, amparado en la Constitución y las leyes, contra aquellos insensatos decretos del primer Ministerio de la Restauración, en los que se atentaba arbitraria y procazmente a la libertad de la cátedra. Quedó sin recursos, y como nunca vivió sino de su trabajo, vendería estos tres tomos de *Estudios*, sabe Dios a qué precio. ¿Obedeció a la misma necesidad la aparición del primitivo volumen de *Estudios literarios*? Al morir su madre, en el año de 1866, en que éste se imprimiera, comenzaron para Giner las grandes estrecheces. ¡Su madre! Amor el más hondo, el más pleno, el más inextinguible en D. Francisco. Tal vez soñó con la dulce hora de poner en las manos de aquélla el primer ejemplar, punzante aún el acre pero seductor aroma de la tinta de imprenta. Para los pocos a quienes él entregó las escondidas delicadezas de su espíritu, luz crepuscular y mortecino rescoldo serán siempre, comparadas con la idolatría filial de D. Francisco, las luminosas y ardientes palabras bíblicas que hubo de escoger al consagrar el envío de este su primer libro, henchida el alma de desolación y de amargura.

Madrid, abril 1919.

LIBROS RECIBIDOS

Serrat y Bonastre (José).—*Tecnología mecánica. Resumen de las conferencias a los obreros pensionados durante el curso preparatorio de 1916.*—Madrid, 1918.—Don. de la Junta de Pensiones para Ingenieros y obreros.

Dobles Segreda (Luis).—*Por el amor de Dios...*—San José de Costa Rica, imp. Alsina, 1918.—Don. del autor.

Escuela Superior del Magisterio.—*Noticias de algunas revistas, cuya lectura puede interesar a los alumnos y alumnas de dicha Escuela.*—Madrid, 1919.—Don. de íd.

Landeta (Eduardo de).—*Estado actual de la Escuela primaria en Vizcaya y sus*

remedios inmediatos.—Bilbao, J. Ausin, 1919.—Don. del autor.

Cámara de Comercio de España en Londres.—*Memoria que presenta la Junta directiva a la Asamblea general.*—Donativo de la Cámara.

Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.—*Anuario para 1916.* Madrid, imp. Renacimiento.—Don. de la Academia.

Lozano y Rey (Luis).—*Los peces de la fauna ibérica en la colección del Museo en 1.º de enero de 1919.*—Madrid, 1919. Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Guzmán(J.).—*Electroanálisis del mercurio sin electrodos de platino.*—Madrid, Bailly Bailliére, 1918.—Don. de ídem.

Gómez (L.).—*Métodos principales para determinar la constitución iónica de las soluciones electrolíticas y su aplicación a la del nitrato de uranilo.*—Madrid, Eduardo Arias, 1919.—Don. de ídem.

González Fragoso (Romualdo).—*Enumeración y distribución geográfica de los uredales conocidos hasta hoy en la península ibérica e islas Baleares.*—Madrid, 1818.—Don. de ídem.

González (F.) y Moles (E.).—*Ensayo de síntesis del oxisulfuro de carbono por la chispa eléctrica.*—Madrid, Eduardo Arias, 1919.—Don. de ídem.

Moles (E.) y Marquina (M.).—*Acerca de los aristoles y de la determinación cuantitativa del timol.*—Madrid, Eduardo Arias, 1919.—Don. de ídem.

Lasala (E.).—*Electroanálisis indirecto de aniones sin electrodos de platino.*—Madrid, Eduardo Arias, 1919.—Don. de ídem.

Abelin (Isaac) y Corral (José María de).—*Investigaciones acerca del metabolismo de los hidratos de carbono en el hígado superviviente del perro.*—Madrid, Fortanet, 1919.—Don. de ídem.

Castro Barea (Pedro).—*Los aragonitos de España.*—Madrid, A. Marzo, 1919.—Don. de ídem.

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