

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

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

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

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

AÑO XLVIII.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1924.

NUM. 768.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La Facultad de Educación en la Universidad de la Habana, por el Dr. A. M. Aguayo, pág. 65.— Programa y método de las escuelas medias de Saarbruck (*conclusión*), pág. 72.—La reforma de la enseñanza, por J. Hadamard, pág. 81.—La vuelta del latín, por Ramiro de Maestu, página 88.—Revista de revistas: Francia: «Revue Pédagogique», por D. D. Barnés, pág. 91.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: De la vida que pasa: Los espontáneos, la enseñanza y D. Francisco Giner, por D. Santiago Vinardell, pág. 94.—Corporación de antiguos alumnos, pág. 96.—Libros recibidos, página 96.

PEDAGOGÍA

LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA (1)

por el Dr. A. M. Aguayo.

In the field of organisation, the problem of directing vast educational activities wisely and rationally has become an affair of high statemanship, and is demanding some intelligent solution. To whom should democracy turn in such crisis if not to its universities?

E. A. Alderman, *The function and needs of Schools of Education in Universities and Colleges*, p. 24.

1. *La Pedagogía universitaria.*—Hace más de tres siglos que un gran educador inglés, Ricardo Mulcaster, propuso establecer *colegios de maestros* en las Universidades británicas. Entre las razones que abonaban dicho empeño, Mulcas-

ter invocaba una realmente notable para la época en que fué emitida. «Los estudios que hacen los maestros—decía—son comparables a las más altas profesiones, tanto por el lenguaje y por el juicio como por la habilidad y variedad de todos los extremos del oficio.» La idea era realmente genial, pero ininteligible para los contemporáneos de Mulcaster, y a Alemania corresponde la gloria de haber sabido aprovecharla unos dos siglos después.

A principios del siglo XVIII, un profesor de la Universidad de Goettingen, llamado J. M. Gesner, observó que las Universidades de Alemania descuidaban mucho la formación de los futuros maestros de enseñanza media, y para remediar el mal, creó en aquel alto centro de cultura un *Seminario filológico* y escribió una obra de Pedagogía para uso de los *oberlehrers* o profesores de los *Gimnasios* o Institutos clásicos. El ejemplo de Gesner fué fecundo, pues en 1769 la Universidad de Halle fundó un *Seminario pedagógico* para el estudio del arte de educar, y 40 años después (1809), la de Heidelberg se unió a la corriente de renovación, estableciendo un *Instituto pedagógico*, dirigido durante muchos años con extraordinario brillo por el pedagogo F. H. C. Schwarz.

A estos valientes *pioneers* de la pedagogía en las Universidades siguieron otros en la primera mitad del siglo XIX; pero el mayor progreso, la innovación más audaz que en la enseñanza universitaria llevó a cabo el genio pedagógico de Alemania se debe al gran filósofo y educador Juan Fe-

(1) Del número I de la *Revista de Educación*, que dirige el autor.

derico Herbart. Empeñado éste en reformar la Pedagogía de acuerdo con las doctrinas de Pestalozzi, creó en la Universidad de Koenigsberg (1810) una *escuela experimental*, unida a un *Seminario pedagógico*. En ella se ejercitaban los futuros profesores, quienes, bajo la dirección de Herbart, estudiaban y discutían los problemas pedagógicos y sometían al escarpelo de la experiencia y de la crítica los métodos didácticos.

El Seminario pedagógico de Koenigsberg dejó de existir en 1835; pero los discípulos del genial filósofo (E. G. Brzoska, Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller, Guillermo Fries, Guillermo Rein, etc.), continuaron la obra tan brillantemente comenzada. Brzoska conmovió profundamente la opinión de los profesionales con un folleto titulado *La necesidad de los Seminarios pedagógicos en las Universidades, y su organización* (1856), y Tuiskon Ziller y Volkmar Stoy fundaron los famosos Seminarios pedagógicos de las Universidades de Leipzig (1862) y Jena (1848), respectivamente, los cuales tuvieron enorme resonancia en todo el mundo de la educación.

Fuera de Alemania se han establecido Seminarios y cátedras de educación en los países, donde las ideas y métodos germánicos ejercen influencia. Tales son Austria, Hungría, Suiza, los países escandinavos, etc. En las demás naciones, las Universidades, profundamente conservadoras y tradicionalistas, han sido tardas en reconocer el valor cultural de los estudios pedagógicos, y durante muchos años se negaron a admitir en sus cuadros de enseñanzas las relativas a la educación. Tan recia y porfiada fué la resistencia, que muchos países se vieron precisados a crear fuera de las Universidades instituciones de enseñanza destinadas a formar el profesorado secundario, el de las Escuelas Normales, o ambos a la vez. No es otra la función que han desempeñado o desempeñan todavía la *Escuela Normal Superior* de París, fundada en 1830; las *Escuelas Normales Superiores* de Saint Cloud y Fontenay aux-Roses; el *Instituto Nacional* de Buenos Aires, algunos *Teachers*

Training Colleges de Inglaterra, muchos *colegios normales* de los Estados Unidos, etcétera.

Mientras las Universidades se oponían a una reforma reclamada por las condiciones y necesidades de la vida moderna, las ciencias pedagógicas renovaban sus métodos de estudio e investigación. Cohn, Javal, Pettenkofer, Janke, Fonssagrives, Burgerstein y otros creaban la higiene de la enseñanza y de la escuela; Raumer, Schmid, Vogel, Paulsen, Compayré, etcétera, aplicaban el método histórico al estudio de las doctrinas e instituciones docentes del pasado; Preyer, Binet, Meumann, Stanley Hall, John Dewey, Tracy, Decroly y otros sabios eminentes daban a la psicología del niño mayor exactitud y precisión, y hasta la misma Didáctica, antes considerada como un arte empírico, iba elaborando un sistema de conocimientos rigurosamente científicos, merced a los trabajos de Lay, Meumann, Stern, Binet, Thorndike, John Dewey, Claparède y sus innumerables colaboradores y discípulos. Las ciencias de la educación, con sus disciplinas auxiliares, forzaron las barreras que las Universidades oponían, y no satisfechas con las cátedras y Seminarios pedagógicos, comenzaron a exigir la fundación de escuelas o departamentos universitarios, que elevaran el nivel de los estudios psicológicos. Esta evolución se realizó primero en la gran República vecina.

En 1858, Henry Barnard, entonces presidente del Colegio que es hoy la gigantesca Universidad de *Columbia*, propuso al Claustro de dicha institución admitir como estudios académicos *la ciencia y el arte de la enseñanza*. Este proyecto, que pareció en extremo audaz e innovador, fué impugnado vigorosamente; pero Barnard era tenaz y persistente y lo defendió con energía durante más de 24 años. Al fin, en 1888, se estableció en New-York un Colegio de Maestros (*Teachers College*), que 10 años más tarde quedó incorporado a dicho alto centro de enseñanza.

El ejemplo de *Columbia* se hizo contagioso. En 1890, la Universidad de New-York estableció una *Escuela de Pedago-*

gia, autorizándola para conferir grados de *master* y *doctor*, del mismo valor académico que los otorgados por otras escuelas universitarias. La Universidad de Missouri (1902), la de Virginia (1905), la de Chicago y otras siguieron las huellas de Columbia, y en breve tiempo las principales Universidades y muchísimos colegios de la gran República vecina fundaron departamentos destinados a formar profesores de Escuelas Normales, superintendentes e inspectores de escuelas, investigadores en el campo de la educación, etc. Algunas de estas instituciones se han desarrollado con tal rapidez, su vida es tan rica y vigorosa, que se han convertido en *Facultades de Educación*, y aun en conjuntos de *Facultades* (como en el *Teachers College* de Columbia) o en Corporaciones académicas independientes, como la *Universidad Normal* de Illinois.

Fuera de los Estados Unidos, la corriente favorable a la creación de escuelas o departamentos de Pedagogía unidos a las Universidades ha llegado a Chile, Cuba, la República Argentina, Méjico, Italia, Suiza y otras muchas naciones. Francia, que, durante el siglo XIX, se resistió a admitir en las Universidades los estudios pedagógicos, abandonó su secular prejuicio (noviembre de 1905), incorporando a la Universidad de París la *Escuela Normal Superior*, y autorizando a la Universidad de Lyon para expedir diplomas de estudios pedagógicos. La Universidad de la Plata, República Argentina, ha imitado a las norteamericanas creando una *Facultad de Ciencias de la Educación*, e Inglaterra, quebrantando sus rancias tradiciones académicas, ha abierto en sus Universidades a la juventud estudiosa numerosos *Teachers Training Colleges* o Colegios Normales. Las ciencias de la educación no sólo han conquistado el rango de disciplinas académicas, sino que en algunas Universidades constituyen el factor principal, el eje de la prosperidad y la reputación del *Alma Mater*.

2. *La Escuela de Pedagogía de la Universidad de la Habana*.—La Escuela de Pedagogía de esta Universidad fué es-

tablecida por la orden militar número 266, de 1900. El autor de esta disposición legal, el sabio cubano Dr. Enrique José Varona, expuso claramente los fines de la institución en una carta que el año 1909 dirigió al Dr. Manuel Valdés Rodríguez y al que escribe estas páginas. Según el Dr. Varona, la Escuela de Pedagogía fué creada para que estuviera «en la misma relación con las Normales que habían de establecerse que lo están las (escuelas) de Letras y Filosofía y Ciencias con los institutos provinciales». En otras palabras, la Escuela de Pedagogía, de acuerdo con el designio de su fundador, existe para formar el profesorado de las Escuelas Normales.

Este pensamiento revela un gran sentido pedagógico en el hombre que lo concibió. Las Escuelas Normales del antiguo régimen dejaron de existir en 1900. Antes de establecer otras instituciones similares, lo indicado por el buen sentido era formar el profesorado de las mismas, y a este respecto, nada mejor podía hacerse que seguir el movimiento iniciado en las Universidades norteamericanas, las cuales, elevando el nivel de los estudios pedagógicos, daban a los profesores de las escuelas medias y normales la autoridad científica y el rango profesional de los demás poseedores de grados académicos.

Como las Escuelas Normales de Cuba tardaron unos 15 años en aparecer, a contar desde la fundación de la Escuela de Pedagogía, muchas personas creyeron que esta institución había sido creada solamente para elevar la cultura general y profesional del Magisterio. Sus diplomas y títulos no eran, como los de Ingeniero, Abogado, Farmacéutico, etc., títulos de *pan con mantequilla*.

Tan corriente y general fué esta creencia durante los primeros años de existencia de la Escuela de Pedagogía, que algunos profesores de la misma la expresaron sin reserva alguna. Así, en una conferencia pronunciada en la Universidad (1905) por mi inolvidable maestro el Dr. Manuel Valdés Rodríguez, éste declaró con aplauso del público que la Escuela de Pedago-

gía era un instituto docente de carácter cultural, establecido «para proclamar el fundamento científico de la educación».

Contra este criterio equivocado protestaron algunos profesores de la Universidad, entre los cuales se contaban los doctores Ramón Meza y Antonio Rosell. En opinión de dichos catedráticos, la Escuela de Pedagogía debía ser una *Escuela Normal Elemental y Superior*, organizada para formar el Magisterio de las escuelas primarias y al mismo tiempo para dar una alta cultura pedagógica a los futuros profesores de nuestros institutos. El Dr. Rosell se encargó de exponer tales ideas en una disertación titulada *Las modificaciones del actual sistema de enseñanza*, que vió la luz (mayo de 1906) en la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*.

El trabajo del Dr. Rosell contiene algunas ideas que contribuyeron a orientar y definir las aspiraciones de la Escuela de Pedagogía. Tales son: 1.º, el proyecto de dividir la mencionada Escuela en varias secciones (Letras, Ciencias matemáticas, Ciencias físicoquímicas, etc.), a fin de aplicar a los alumnos de la institución el fecundo principio de la especialización de los estudios; y 2.º, el designio de exigir a los futuros profesores de los institutos una preparación pedagógica apropiada.

No obstante ambos propósitos, que tanto recomiendan el citado escrito, me opuse tenazmente a su realización, porque entendía que la Universidad no tenía ni los recursos ni el profesorado ni el ambiente pedagógico que necesita una Escuela Normal elemental. Para determinar las funciones de las escuelas o departamentos universitarios similares a nuestra Escuela de Pedagogía, publiqué en el año de 1909 un folleto titulado *La Pedagogía en las Universidades*, el cual dió fin a las controversias acerca del particular. En esa misma fecha propuse a los graduados y alumnos de la Escuela la fundación de una Sociedad que activara las reformas de nuestra legislación docente y que contribuyera a fomentar y difundir en Cuba los estudios pedagógicos. Constituyóse la agrupación con el nombre de *Asociación Pedagógica*

Universitaria, y su primera obra fué elevar al Senado el proyecto de ley de Escuelas Normales, el cual, después de mil injertos, cambios y reajustes, fué sancionado por el Ejecutivo el 16 de marzo de 1915. También obtuvo del legislador la *Asociación Pedagógica Universitaria* una reforma incorporada a la ley de 18 de julio de 1909. A tenor de esta reforma, los maestros que aspiren a desempeñar en la República las funciones de inspector de escuelas deben acreditar que han estudiado en la Escuela de Pedagogía ciertas enseñanzas de carácter pedagógico. Los inspectores provinciales de escuelas han de poseer el título de doctor en Pedagogía.

Las citadas leyes, sobre todo la de 16 de marzo de 1915, dieron vida intensa a la Escuela de Pedagogía; pero al mismo tiempo revelaron sus deficiencias de organización y la ineficacia y pobreza de su plan de estudios. Desde entonces la Escuela de Pedagogía ha adoptado como ideal y aspiración suprema la ampliación y ajuste de sus enseñanzas a las necesidades de la época presente. Esta aspiración ha encontrado un decidido cuanto autorizado defensor en el sabio y venerable ex Rector de la Universidad, Dr. Carlos de la Torre, quien en su soberbio discurso de toma de posesión (8 de diciembre de 1921) rompió una lanza por la reforma de la Escuela de Pedagogía, cuyas enseñanzas — decía — «son meramente literarias, cuando es lo cierto que en ella se capacitan para el ejercicio de la cátedra los que luego han de ser (en las Escuelas Normales) profesores de ciencias, de ejercicios físicos, de economía doméstica, etc.».

3. *Beneficios que ha producido la Escuela de Pedagogía.*— No obstante las deficiencias de su plan de estudios, organización y recursos materiales, la Escuela de Pedagogía ha prestado a la nación tales servicios, su actividad ha sido tan fecunda, que en este particular no teme la comparación con las demás escuelas universitarias. La Escuela de Pedagogía ha elevado considerablemente en Cuba el nivel de los estudios paidológicos; ha formado casi todo el personal docente de nues-

tras Escuelas Normales; ha dotado a nuestros institutos de excelentes profesores; ha mejorado mucho la inspección técnica de las escuelas y ha fundado uno de los primeros laboratorios de Paidología que ha conocido Hispano-América. Sus alumnos han enriquecido el estudio del niño y la historia de la educación en Cuba y han contribuido al progreso de la paidotecnia con numerosas monografías, las cuales resisten la comparación con las que ven la luz en cualquier otro país de lengua española. Ultimamente, una Sociedad que es fruto de su seno, la *Asociación Pedagógica Universitaria*, ha laborado mucho por el mejoramiento de nuestra legislación escolar y ha difundido por medio de conferencias, discusiones en público y folletos el conocimiento de las necesidades de nuestra educación nacional. Para dar una idea de la obra realizada por dicha agrupación, basta mencionar el folleto *Un programa de acción pedagógica*, del sabio educador Dr. Ramiro Guerra.

Si todo esto ha podido realizarse en la Escuela de Pedagogía con un corto número de profesores, un reducido y anticuado plan de estudios y una penuria no menos lamentable en lo que se refiere a recursos económicos, ¡cuánto mayor no hubiera sido la trascendencia de su obra con una organización adecuada a sus funciones y a las necesidades de nuestra vida nacional!

4.º *Funciones de las escuelas y facultades de educación.*—Desde la creación de la Escuela de Pedagogía, en 1900, las funciones que desempeñan las instituciones similares de Europa y América se han extendido y diversificado. Hoy, las escuelas y facultades de educación no aspiran solamente a formar el personal docente de las Escuelas Normales, sino también a preparar inspectores y superintedentes de escuelas, altos funcionarios de la administración escolar, profesores de segunda enseñanza, investigadores científicos en asuntos de Pedagogía, y hasta profesores universitarios en cuanto se refiere a la Didáctica. Mr. A. Alderman, que ha estudiado con gran maestría estos asuntos en un folleto publicado por el *General Educa-*

tion Board, de New-York, asegura que los fines de los departamentos de educación en las Universidades son cinco, a saber:

1.º Ofrecer oportunidad para el estudio de la educación, considerada como función social importantísima, y, por lo tanto, de interés para todos los alumnos de la Universidad, aunque no aspiren a ser maestros.

2.º Dar la preparación técnica (de carácter superior o especial) que es necesaria para la enseñanza y la administración:

a) A los alumnos de la Universidad que, con experiencia o sin ella, se propongan enseñar.

b) A los directores y maestros de las escuelas secundarias.

c) A los directores y maestros de las Escuelas Normales.

d) A los profesores de educación en los Colegios o Facultades universitarias de Letras y Ciencias o de Artes.

e) A los profesores y administradores de colegios.

f) A los superintedentes, inspectores y otras autoridades escolares de todos los grados en las ciudades, Municipios y distritos.

3.º Estudiar los métodos científicos de examen del trabajo escolar y el modo con que estos métodos pueden aplicarse, favoreciendo así el gusto por la observación y la experimentación científicas, a fin de aumentar nuestros conocimientos en la ciencia y el arte de la educación.

4.º Construir centros de influencia pedagógica, a los cuales puedan acudir en demanda de inspiración, guía e informes sobre educación los maestros de todos los grados; y

5.º Llevar al público que vive fuera de los recintos universitarios ideas más claras sobre educación y un concepto mejor del deber cívico, proporcionando informes y estímulos por medio de conferencias, boletines, visitas, dirección técnica y consejos, en asuntos referentes al emplazamiento, mobiliario y construcción del edificio escolar, inspección médica, higiene social,

consolidación de escuelas, formación de cursos de estudios, así como en lo relativo a los campos escolares, trabajo manual, bibliotecas escolares, etcétera.

«Para resumir—termina diciendo mister Alderman—puede afirmarse que las escuelas o colegios de educación de las Universidades deben ser escuelas profesionales, como las de Medicina, Ingeniería y Derecho... Deben preparar a los jóvenes de ambos sexos que tengan una cultura liberal, para dirigir científicamente el trabajo pedagógico.»

5.º *Deficiencias de la Escuela de Pedagogía y reformas que necesita.*—Según he dicho en otro lugar, los estudios de la Escuela de Pedagogía no corresponden ya a las funciones que le están confiadas, ni mucho menos a los fines e ideales que persiguen las escuelas similares de otros países.

Y, en efecto, basta analizar el plan de estudios del doctorado de Pedagogía y el de las Normales creadas por la ley de 16 de marzo de 1915 para echar de ver el desacuerdo, la falta de congruencia entre la realidad y las aspiraciones de la Escuela de que formo parte. Las Escuelas Normales enseñan a sus alumnos (los futuros maestros elementales) todas las materias que entran en los cursos de estudios de las escuelas primarias (Matemáticas, Ciencias físicas y naturales, Geografía, Fisiología e Higiene, etc.). En el doctorado de Pedagogía no se enseña nada de esto: ni Matemáticas, ni Geografía, ni Ciencias naturales, ni Fisiología e Higiene, ni Educación física, ni otras muchas materias; y por una ficción legal, sus graduados tienen capacidad para el desempeño de cátedras dedicadas a todas esas disciplinas. En vez de 10 ó 12 variedades de alta cultura profesional necesarias al país, no podemos ofrecerle más que un solo tipo: el profesor que sirve *para todo*, el *Petrus in cunctis* pedagógico.

No menos pobre y deficiente es la organización del Centro docente de que formo parte. De todas las escuelas universitarias, la de Pedagogía es tal vez la que tiene una noción más clara de sus fines e

ideales y de los medios y recursos con que puede realizarlos. El primero y principal de éstos consiste en la creación de una *Facultad de Educación* que pueda desenvolverse y perseguir libremente sus útiles empeños, sin chocar a cada paso con los intereses, tradiciones y prejuicios de las otras escuelas. «La utilidad y fuerza de una Facultad—dice Paul Keppel, el sabio profesor de la Universidad de Columbia—depende de la relativa limitación de un terreno científico y de una comunidad de intereses intelectuales. Donde faltan estas condiciones, poco puede hacerse. Tal es la razón por que el Colegio de Maestros (*Teachers College*) de Columbia engendró una Facultad de Artes Prácticas, que se ha separado de la primitiva Facultad de Educación.» Esta comunidad de intereses y limitación del campo del saber no existe en nuestra Facultad de Letras y Ciencias, cuyas escuelas, solicitadas por aspiraciones e ideales de diversa índole, a veces se entorpecen mutuamente en sus actividades, y esto se advierte fácilmente en las reuniones del Claustro, las cuales, aquí y en otros países, recuerdan la definición del catedrático hecha por un chusco: *un hombre que opina de otro modo*.

«Un colegio de maestros—ha dicho James Earl Russell, el talentoso decano del *Teachers College de Columbia* (1)—debe gozar de independencia para realizar su obra, sin demasiado respeto a las tradiciones académicas. Aunque es deseable cierta conexión con la Universidad... hay peligro, empero, en que una unión demasiado estrecha ahogue la vida de la nueva escuela profesional con los enredos del expediente (*red tape*) académico. El colegio de maestros... como departamento universitario que es—y lo mismo puede decirse cualquiera otra escuela profesional—debe tener libertad para desenvolverse en su propia esfera. La índole de su trabajo, su *esprit de corps* y su modo de enseñar deben desenvolverse natural y normalmente;

(1) *The Trend in American Education*. New-York, American Book Company, 1925, p. 154.

de acuerdo con sus necesidades. Esto no puede realizarse si un extraño decide *ex cathedra* que ciertas clases de trabajo, por regla general los más análogos a los ya existentes, son dignas del respeto de la Universidad y si otras clases a que son extrañas merecen dicho reconocimiento.»

Por último, la Escuela de Pedagogía debe ser un campo de experimentación académica, donde se apliquen a título de ensayo las reformas consagradas por la experiencia de las mejores Universidades del mundo. Entre dichas reformas deben mencionarse la supresión de las oposiciones a cátedras, el establecimiento de un sistema de estudios electivos, una reforma radical de la organización del personal docente, la fundación de una *Escuela de altos estudios*, la organización de escuelas de verano, cursos nocturnos con validez académica, enseñanza por correspondencia, etc. La Escuela de Pedagogía debe ser, no sólo el eje y fuerza propulsora de los estudios pedagógicos en Cuba, sino también el fermento, el poder renovador de nuestra vida académica.

Cuando se trata de reformar un establecimiento de enseñanza, lo mejor es aplicar la llamada fórmula de Flexner. Según esta fórmula, «lo que se enseña, el tiempo en que se enseña y la forma en que se enseña están determinados por lo que se necesita, el tiempo en que se necesita y la forma en que se necesita». La necesidad más apremiante de la Universidad es modernizarse, vivir de acuerdo con las ideas, intereses y necesidades de un mundo que está en perpetuo estado de renovación. Víctor Hugo condensó en una frase lapidaria la lucha encarnizada de lo nuevo contra la vejez caduca: *esto matará aquello*; y el poeta D'Annunzio ha expresado de un modo aun más enérgico y viril la misma idea: *o renovarse o morir*. La Escuela de Pedagogía debe, pues, renovarse o desaparecer.

6.º *La Facultad de Educación y sus escuelas*.—La Escuela de Pedagogía es probablemente la única que está capacitada para emprender de un modo completo y radical la obra de renovación de nuestro más alto centro de enseñanza. Las otras

escuelas universitarias ven en la reforma un mero cambio del plan de estudios y un aumento del profesorado y de los recursos económicos. La Escuela de Pedagogía considera la renovación desde un punto de vista diferente. Para ella, las reformas académicas consisten, más que en modificaciones exteriores, en una reorganización de la vida universitaria, y esta aspiración requiere un cambio de actitud, una orientación nueva del espíritu en consonancia con los fines que persigue una Universidad de tipo moderno. Por los estudios y dedicaciones de su personal docente, la Escuela de Pedagogía está preparada para esa obra de reconstrucción. Lo único que necesita es que no se la entorpezca en su camino, que se le brinden medios y facilidades para realizar sus elevados y útiles empeños.

Tal vez sería mejor organizar la Escuela de Pedagogía como una corporación independiente, aunque unida a la Universidad por un común Rector. Algo parecido fué dispuesto en el artículo 29 de la ley de 16 de marzo de 1915, la cual ordenó la fundación de una *Escuela Normal Superior*, con funciones idénticas a las que antes he descrito con referencia a la Escuela de Pedagogía. Este empeño, sumamente costoso, es por ahora irrealizable, y lo mejor, lo más viable y hacedero es transformar la Escuela de Pedagogía en una Facultad de Educación.

La Facultad de Educación debiera comprender dos escuelas por lo menos: la de *Pedagogía* y la de *Artes Prácticas*; mas, por consideraciones de carácter económico, la Escuela de Artes Prácticas no podría organizarse por ahora.

(Concluirá.)

PROGRAMA Y MÉTODO
DE LAS ESCUELAS MEDIAS DE SAARBRUCK (1)

(Conclusión.)

Historia.

La Historia se esfuerza por agregar a los juicios obtenidos en Geografía sobre las «cualidades naturales» de un país otros juicios sobre *vida voluntaria de los pueblos*, vida que se manifiesta en «la potencia para asimilar una nacionalidad extranjera, en la capacidad para el sacrificio y en la voluntad de determinarse a sí mismo». (Itchner). Pero, por esto mismo, tiende también a realizar la independencia del alumno igualmente en relación con el juicio histórico y hacerle sentir que lo que hay de importante en la vida de los individuos y de los Estados no son las capacidades, sino, más bien, la firmeza del querer y su dirección.

No se podría llegar a esto mediante el saber adquirido con el auxilio de preguntas y respuestas. Sólo se justifica la preocupación del tiempo y de las personalidades que emergen, vivas, en el tiempo presente, aquellos que han ejercido sobre la marcha de la historia un influjo decisivo y se han convertido, por lo mismo, en representantes de las grandes ideas. Reemplazamos la cantidad por la cualidad. El lazo único que une dos corazones para la vida es más interesante que mil conocimientos de la calle.

O bien; ¿habrá todavía gentes que, por el amor a lo *completo*, a la *cronología*, prefieren galopar apresuradamente, sin objetivo cierto y sin probabilidades de éxito, por la superficie de los siglos? ¿Habrá todavía gentes tan limitadas que den como pasto a sus alumnos frases como ésta: «El marchó contra Italia y contra Hungría, hizo la guerra, dió batallas..., hizo la paz; el comercio y la industria fueron florecientes. En fin, murió y tuvo por sucesor a su hijo; vuelven a darse batallas, después se apacigua la situación, la cultura se afina, etcétera...» Para nosotros no existen las

notas, sino solamente los destinos de los hombres y de los pueblos, destinos brillantes de fuego y de sangre. La Historia es la vida, y la vida es preciso vivirla. «Por eso en Historia, con más facilidad que en las demás disciplinas, la *personalidad* del maestro es el elemento predominante. En las palabras que él pronuncia se encuentran la condenación y el castigo, o la gloria y la inmortalidad de los héroes. Es el ser de lo que enseña. Sólo el que siente latir más fuerte su corazón cuando el destino hace salir de la masa caótica un héroe, o cuando la miseria de un pueblo tiene necesidad de un órgano, es que está en su puesto, en una cátedra de Historia» (Itchner).

Se trata, pues, en la enseñanza de la Historia, de aventuras vividas en común, y, para hacerlas nacer, se planteará el problema de una época o de un héroe. La una y el otro deberán presentarse a los ojos del alumno en toda su *frescura sensible*. Solamente cuando el alumno siente la miseria ajena como la suya propia, y cuando esta miseria le conmueve, a medida que se desenvuelve, se acrecienta y tiende hacia su punto crítico; solamente cuando el alumno no puede retener ya el grito, reclamando el acto liberador, y cuando de *espectador* se ha convertido en *actor*; solamente entonces podrá decirse que la exposición ha sido eficaz. Para esto es preciso estar dotado de una intuición superior, saber detenerse con amor, y utilizar también con frecuencia una viva ornamentación; «pero ésta no deberá jamás hacer perder de vista la nitidez de las líneas. Es preciso siempre que el detalle sea proporcionado con el conjunto y adecuado a la naturaleza de éste».

«Si es difícil la narración de los acontecimientos, mucho más lo será la exposición de la historia de la civilización. Pero también aquí nos proporcionará la evolución hechos concretos que nos servirán de puntos de referencia» (Itchner). Mucho puede aprenderse de los maestros de la exposición histórica de la civilización, Gustavo Freytag, Riehl, etc. Con frecuencia podremos acudir, como fuentes vivas, a las

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN

obras literarias (Hans Sachs), o bien todavía será el estudio del vocabulario el que proyectará vivas luces sobre la civilización del tiempo pasado.

Pero el hecho de *haber revivido* no sería nada si no se trasformase en impulsión de la voluntad. Por esto, será preciso llegar a juzgar los hechos y los actos de la Historia. La sola medida será, no el éxito, sino el interés de la masa. Con este fin, se buscarán las relaciones con la madre patria y con el tiempo presente, y se derivarán de los acontecimientos pasados conceptos, criterios y leyes históricas. Por estos procedimientos, el alumno se verá vigorosamente impulsado a hacerse independiente en su actividad. Le será preciso revisar sus conocimientos literarios bajo una nueva luz; en consecuencia, se verá obligado a profundizarlos y a perder, así, la falsa idea de que la Historia procede por recetas bien definidas; aprenderá, por el contrario, a buscar medios de solución diferentes para situaciones nuevas. «Pero como el espíritu de prudencia le sobreviene con la revelación del desenvolvimiento histórico, la temperatura de su yo interior se mantendrá en la normal propia del hombre honrado» (Itschner).

La educación expresiva.

El número y la forma.

De la lucha con las necesidades de la vida ha nacido el cálculo y la Geometría; el discípulo debe encontrar en ellas principios y armas para alcanzar el dominio de la vida real.

Ni que decir tiene, por tanto, que precisamente en estos dominios es en los que el trabajo deberá lanzar al alumno en el pleno movimiento de la vida actual, a fin de que aprenda a medirse con ella, a adaptarse a ella y a ganar el sentimiento de su superioridad personal. Por tanto, ¡nada de libro! Y, sobre todo, nada de libro para el cálculo y la geometría del espacio. Los llamados «problemas de aplicación», que no ofrecen sino nombres de números, son un lastre con el que no tenemos nada que hacer. Detrás, el *verbalismo* y el estudio

libresco de conocimientos viudos de pensamientos y, por consiguiente, de realidad. La materia lo es todo y no la forma. «Sólo las ideas dan a un trabajo un valor educativo» (Jahnke). Es preciso que el *objeto* ligue al alumno y le obligue a debatirse con él; por el amor del objeto debe, y aun quiere, podíamos decir, contar, comparar, calcular, dividir, etc..., dominar.

Para conformarse con la mentalidad del niño y con la vida, no hay más que una sola vía: consiste en tomar su punto de partida en la realidad, en esclarecerla, y en concebir por ella la razón natural de tal operación de cálculo, o de tal construcción geométrica. Sobre este punto, parece que las Matemáticas aplicadas se distinguen muy particularmente. La imposición de los hechos conduce al descubrimiento del procedimiento de solución; las dificultades que ésta suscita despiertan el deseo de dar a este procedimiento una forma muy simple y de adquirir por el ejercicio cierta destreza. Este ejercicio, sin embargo, no reposará sobre números muertos, sino siempre sobre la realidad. En el ejercicio, lo esencial no es de ningún modo, la operación mecánica sobre los números; ya nos libterarán más tarde de ellos las tablas y las máquinas; lo que importa es ejercitarse en descubrir un procedimiento de solución, en orientarse en medio de cien posibilidades; en una palabra, en adiestrar *el golpe de vista personal*. Sólo venciendo las resistencias descubrimos que se puede formar la voluntad y ejercitar la lógica práctica.

Consecuencia particular para el cálculo: *la vida se encuentra en el origen, en el medio y en la conclusión de nuestro trabajo de cálculo*. El cálculo arroja un puente entre las Ciencias naturales, la Geografía y la Economía política. Una operación sobre la regla de tres, en sí no sabemos lo que es, porque todo cálculo, en su origen, es una regla de tres. El Algebra como un fin es cosa que ha acabado. Para nosotros no es sino un medio para abreviar los procedimientos de cálculo. El lado algébrico del cálculo se marcará: 1.º, por el empleo del paréntesis en el desenvolvimiento de la

solución; 2.º, por el transporte de estas expresiones entre paréntesis en los trabajos de aplicación; 3.º, por el empleo de la ecuación a partir de la clase sexta; 4.º, por la resolución de los trabajos cuyo tema está tomado de la vida; por el empleo de la ecuación del primer grado (a partir de la clase cuarta); 5.º, por representaciones gráficas ocasionales.

Como las Matemáticas tienen su raíz en la experiencia, haremos salir nuestra Geometría de la realidad y no de figuras del encerado. Las necesidades prácticas serán las que nos conduzcan al problema. Para resolverlo, mediremos, contaremos, compararemos, construiremos, y llegaremos así a los teoremas. Pero éstos no constituyen ya un fin de la enseñanza representada por las palabras del libro o la palabra del maestro, sino que se han convertido más bien en un *resultado conquistado por el trabajo común de los alumnos*. Una concepción de verdades geométricas fundadas sobre la observación bien puede prescindir de la prueba lógica. Por el contrario, toda verdad geométrica inasible de esta manera se revela, en general, como de poca utilidad práctica. Se la puede omitir sin grandes remordimientos, aun cuando se corra el riesgo de ignorar un «número» sensacional de la ciencia geométrica.

«El alumno no digiere las acumulaciones de palabras, de nociones, ni siquiera de representaciones. Lo que quiere es vivir todas las novedades» (Jahnke). Por eso es preciso que toda teoría nacida de la voluntad de llegar al dominio en la práctica vuelva a esta práctica para hacer sus pruebas en los cálculos, teniendo las construcciones la variedad de la vida.

Pero entonces la enseñanza de las Matemáticas cesa de ser temerosa y se convierte en un goce para todos los alumnos cuya necesidad intuitiva de crear y de dar forma quiere manifestarse.

La lengua alemana.

La lengua es la expresión de una vida interior, un medio de reconocimiento, un descubrimiento de sí mismo, aun en el he-

cho de que; con frecuencia, no sea sino un mero sucedáneo de la acción.

Nuestra enseñanza del alemán debe despertar en el niño la voluntad de no considerar las palabras (nacionales o extranjeras) sino como «vestíbulos de los actos», de hacer de su lengua la expresión de su vida interior, y de dominarla de tal manera, que se convierta para él en un medio flexible de dar una forma a los acontecimientos de su yo y de simpatizar por las formas del lenguaje con los acontecimientos que le son extraños.

La realización de estas posibilidades presupone un pleno acuerdo entre los vocablos y las formas recibidas, los símbolos de la vida y nuestra propia alma.

Con esta intención, las tareas se distribuyen de manera que *las lecturas* conduzcan a nuestros alumnos a las obras de los grandes artistas del verbo y de la vida; como consecuencia de su ardiente necesidad de apoderarse de ellas por entero, aclarará su propia vida; bajo su impulso, tratará de dar a esta vida *una forma* en el curso de las «composiciones» orales, y para lograrlo, tendrá el valor de lanzarse al estudio del vocabulario y de la Gramática; querrá asimilar los tesoros legados por sus padres, dominarlos y proseguir su funcionamiento.

Es, pues, evidente que las obras de nuestros poetas no surgirán a sus ojos sin ningún lazo para desaparecer sin razón. Su aparición estará más bien condicionada por el ciclo de las experiencias de los alumnos; se confundirán con éste en una unidad indisoluble, en la que se aliarán en un acuerdo completo y conmovedor las obras de los poetas, de los músicos y de los maestros de la plática.

Será preciso recurrir a todos los elementos susceptibles de activar el desenvolvimiento de esta experiencia. La sala de clase se decorará con grabados que representen las obras de arte de acuerdo con esta experiencia del alumno; todo está permitido con tal de que el objeto expuesto contribuya a abrir la vía al conocimiento de la *esencia, a la experiencia*. Y si la clase es demasiado pequeña, si la escuela

no tiene ya nada sabroso, emprendamos una correría, a través de la vida, por el bosque impregnado de canciones, por los campos fecundos, hasta llegar a la capilla solitaria, al tranquilo cementerio, a las ruinas feudales carcomidas por el tiempo, a la fuente oculta...

Entonces no tendremos ya necesidad de discurrir largamente sobre las poesías. Ellas mismas nos hablarán por qué se han convertido para nosotros en algo vivo. Y habremos hecho bastante si, con una mano discreta, acentuamos aquí el contorno de una línea, y si, por nuestra propia exposición, hacemos más sensibles todavía las crisis y los desenlaces, si estimulamos dulcemente la observación y la reflexión. Deslicémonos mejor que apoyarnos. Guardémonos de destruir y de disecar con el pretexto de la claridad. Los cuentos y las novelas, lo mismo que las poesías, forman parte integrante de una personalidad, y es preciso tratarlas como a estas mismas. Sin duda que se podrá ahondar más en el tema en las exposiciones que seguirán a las lecturas, mediante modificaciones de forma, desenvolvimientos de detalles y aproximaciones por analogías y contrastes, y sin duda que será posible ligar más íntimamente la ciencia del verbo y el ejercicio estilístico; pero lo que no se podrá perder de vista jamás es que toda obra es una confesión, un momento de la vida de un alma humana, y quiere ser considerada con la simpatía de un psicólogo y no sufrir la violación de un pedante. Tenemos derecho a «tratar» todo asunto que se impone; es decir, en el sentido propio de la palabra «dramatizarlo». No impulsamos a las lecciones de memoria; el alumno experimentará por sí mismo el deseo de comunicar a los otros lo que haya sentido vivir en él, lo que haya aprendido a amar. Cuando borda sobre un tema conocido se convierte en un artista, y como tal queremos utilizarlo en nuestra comunidad de trabajo.

*
*
*

También la composición es una forma de la representación personal. Si un buen estilo, es decir, la facultad de marcar nues-

tras observaciones, nuestras visiones y nuestras aventuras con el sello de nuestra personalidad; si un buen estilo, decimos, es el fin principal del trabajo escrito, es cierto que no podemos llegar a él sino por la disciplina de la observación y del pensamiento, por la afinación y el profundizamiento de nuestra manera de sentirnos vivir, por la formación del carácter; esto no es tarea únicamente de la enseñanza del alemán, sino de una colaboración de las otras disciplinas, de la vida educativa entera... y ¡también de los padres!

La enseñanza de la composición debe deshacerse de todos los obstáculos, para salvaguardar la espontaneidad del niño.

1.º Es preciso, sobre todo en las clases de los pequeños, no obligarles a expresarse por escrito sobre todo lo que pasa por la cabeza del maestro. Del niño es de quien mejor puede decirse que «el que habla con el corazón encuentra las palabras sin esfuerzo». Importa, pues, que la *exposición escrita* no sea el resultado de una orden del maestro; deberá sernos impuesta más bien por la violencia de los acontecimientos vividos. Y éstos no se provocan por un mandato.

En cambio, el maestro, que no tiene que atormentarse con la elección de los temas, tendrá la tarea, *de un mayor interés psicológico*, de proveer los medios de provocarlos, gracias a indicaciones, a una actividad productora, incluso a aquellos mismos más apáticos y de un espíritu más lento.

En interés de la disciplina del espíritu, no se puede prescindir, sin embargo, de un tema determinado. Este no deberá presentarse jamás bajo la forma de un título definitivo, sino más bien bajo la de una simple delimitación de la materia que ha de emplearse, con determinación de la forma que utilizar (narración, descripción, diálogo, etc.). En cuanto al título, debe ser el producto de la obra misma, y el alumno es quien debe encontrarlo.

El tema así propuesto (bajo la forma de limitación de materiales) no deberá ser una afirmación o un juicio del que el alumno no tendrá sino que proporcionar la prue-

ba, porque eso sería anticiparse al acto creador que descubrirá el juicio; es decir, todo el interés del trabajo. Que no se proponga, pues, tema como éste: «El teléfono y el telégrafo, auxiliares indispensables del comercio moderno y de la circulación», sino que se dirá: «Los agentes de «Comunicaciones» se declaran hoy en huelga. Me daréis una idea de las consecuencias del movimiento en la explotación de la casa de comisión (de comercio o de banca) Müller, en Saarebrück. El título, a vuestra elección.»

Una afirmación o un juicio no se impondrá como temas, como no se trate formalmente de un ejercicio de exposición lógica.

2.º Es preciso que el maestro no quiera *preparar* una redacción fundada sobre un acontecimiento personal. El niño cede, en efecto, fácilmente a la sugestión, y escribirá ya, no según él, sino según el maestro. Y adió, entonces, la fuerza interior que impulsa y anima la creación. Las composiciones torpes o sin interés son los tristes resultados de este proceder.

3.º La ortografía y la escritura no deberán entrar expresamente como un tema especial cuando se trata de determinar el valor del trabajo. El sentimiento de que será preciso doblar sin catástrofe estos dos escollos bastará a poner una sordina a la intensidad de la vida interior, y, por consiguiente, a disminuir las capacidades de producción escrita.

4.º Es preciso que el niño tenga toda la libertad posible para la ornamentación de sus trabajos escritos. Un «cuaderno limpio» presenta a los ojos del niño un carácter particular que le priva de una parte de su confianza; no hay más que un cuaderno, el «cuaderno de trabajo», con todos sus defectos, que son los indicios inevitables de un verdadero trabajo. De ningún modo se impedirá al niño, siempre que encuentre placer en ello, que escriba sus impresiones sobre hojas de papel especial, o sobre papel de cartas, en un cuaderno forrado por él mismo, y que decore sus trabajos con calcomanías, con ilustraciones o con recortes.

5.º Es una crueldad aniquilar, con gran

refuerzo de tinta roja, el penoso trabajo de un niño. Las buenas *notas*, y las malas, son, para muchos, excelentes agujones; pero con más frecuencia provocan un retardo considerable del desenvolvimiento interior. Una *palabra personal* es, con frecuencia, fecunda en milagros.

La libertad del desenvolvimiento personal del niño, así garantizada, es incompatible con el trozo de papel de la composición, y, por tanto, tiene éste que desaparecer, dejando la puerta ampliamente abierta a la actividad artística del niño.

* * *

Las palabras son organismos; nacen, se desenvuelven, se trasforman, o se fijan o se desagregan según leyes, y también según impulsos de la necesidad.

El fin de la *ciencia del verbo* es dar al alumno el sentimiento de que su lengua tiene una vida, que esta lengua es indispensable que se la asimile, en el sentido profundo de la palabra, y que la transforme según sus propias necesidades.

Esta ciencia debe poner al niño en condiciones de seguir el lenguaje en sus manifestaciones de vida esenciales y expresivas, de sorprender en ellas una potencia creadora, el fluir de la sangre que anima la masa y el espíritu, y de contemplar allí la vida de un pueblo, la huella de las ideas religiosas y económicas de éste y su evolución total.

Es preciso que esta ciencia permita al alumno, en el curso de sus tentativas de imitación, experimentar de nuevo el goce con que se conmovieron, hace siglos, los primeros artífices del lenguaje cuando forjaban vocablos nuevos.

Es preciso, en fin, que excite, para ampliar, por su propia potencia creadora, el ciclo de las *formas recibidas*. Se reconocen las personalidades en que renuncian a servirse de envolturas verbales ajadas y en que buscan adecuar el fondo y la forma.

¿Cómo alcanzar estos fines?

Ante todo, la ciencia del verbo deberá mantener un estrecho contacto con la materia; tendrá una relación orgánica con todas las enseñanzas, y naturalmente, sobre

todo, con la enseñanza del alemán. Cuando la materia es viva, la inteligencia está también despierta y dispuesta para la expresión verbal. Por esta razón será preciso preferir la observación ocasional de las palabras a un estudio sistemático. Se podrá proceder de dos maneras. Partiendo de la materia, considerando las relaciones con el mundo que le rodea, y, entonces, con la vida viene la palabra. O bien, partiendo de la palabra y retrocediendo, se vuelve a la materia; se examina la condición del que la forja primeramente, y se le sigue en su curso a través de la historia, etcétera. Pero lo importante siempre será buscar en las palabras su capacidad imaginativa, apoderarse de ellas, haciendo a su vez la obra del creador; seguir la huella de sus relaciones con los términos de la misma familia y extraer lo que pueden encerrar de civilización y de vida, acompañarlas en su curso a través del tiempo y de los seres, luchar contra el mal gusto, etcétera. He aquí la primera de todas nuestras reglas; importa poco coleccionar las palabras por millares, neciamente, sin sondarlas ni ligarlas con otras, y sin jugar con ellas; no, lo esencial es aislar verdaderamente en todo lo que tienen de extensivo y de comprensivo y simpatizar cordialmente con su destino. En todos los casos, la lengua permanece siempre en relación indisoluble con el valor del hombre. Es una porción de su esencia.

* * *

Nuestra *Gramática* tiene simplemente un fin utilitario: la disciplina lingüística; no tiende a la lógica, sino al refinamiento del sentimiento de la lengua.

Nosotros no nos apoyamos, naturalmente, sobre la gramática latina, porque es la gramática de una lengua muerta, de formas definitivamente determinadas y fijadas. La gramática alemana trata de una lengua viva que se completa con innumerables lenguas secundarias, rústicas o de oficios, distintas o entrelazadas unas con otras, lengua en perpetua evolución y que hoy desborda de las formas magistrales clásicas de la época de Schiller y de Goe-

the. También esta gramática deberá contar con la marcha libre del uso vivo (según Otto von Greyers).

La naturaleza misma de la lengua quiere que concentremos nuestros esfuerzos capitales sobre la lengua hablada. A este efecto, nos entregamos a la vía inductiva de la observación subjetiva. Partiendo de un dominio de la vida, llegamos a un caso particular definido y mostramos cómo fué, en su origen, obra de las circunstancias y que el mismo procedimiento vale todavía en nuestros días. Toda la atención se concentrará, en particular, en las clases inferiores, sobre los ejercicios de vocabulario y la educación fonética. Para ésta es preciso primeramente que el maestro conozca las particularidades del lenguaje corriente de los campesinos. Estas lenguas o dialectos se fundan en una fonética diferente, con frecuencia de la del alto alemán. La trasposición de la una a la otra provoca faltas, que será preciso corregir habituando la boca y la lengua a movimientos correctos. Inútil insistir sobre este punto, en que no deberemos separar nos aquí del camino y que nos ejercitemos, no ya sobre todos los sonidos, sino solamente sobre los empleados de manera defectuosa. Ante todo, importa habituar el oído a sorprender las abundantes posibilidades de expresión a consecuencia de las modulaciones de la voz o de su diapasón, las capacidades de armonía imitativa de ciertos sonidos (imitación de ruidos, evocación de sentimientos), la importancia de una acentuación conforme con el sentido, acentuación que pasa con justo título por ser la que da la medida de nuestra comprensión intelectual del fondo y de nuestro grado de simpatía...

Mientras que en las clases inferiores el alumno se mantiene en sus indagaciones en pleno lenguaje, tiende en las otras clases a salir de esta esfera cada vez más; relaciona los casos particulares y observa la lengua desde el punto de vista elevado de la crítica.

Poco a poco, y mediante procedimientos empíricos, llega a un sistema que no tiene nada de rutinario, sistema que equivale

más bien a la agrupación de puntos de vista superiores y tiene la ventaja de ser el producto de una creación personal.

* * *

La ortografía no es una manera de enseñanza en sí misma, sino más bien un aspecto especial de las otras ramas de la enseñanza del alemán. Debe conservar siempre el más estrecho contacto con la ciencia del verbo y de la materia. El tema habrá que escogerlo de tal manera, que ofrezca a cada momento y a cada alumno ocasión para una impresión personal. En el curso del trabajo, la materia debe permanecer en el primer plano; el lado intelectual, es decir, la ortografía, no debe ser percibido, si no es por el maestro, como un objetivo. Sólo a título accesorio, por decirlo así, se la precisará en el gran encerrado con un gran refuerzo de tiras multicolores.

Entonces es cuando se desenvolverá en la dirección querida, pero sin alargamientos inútiles, el tema inscrito en el encerado. Se transcribe todo en el cuaderno de trabajo.

El ejercicio podrá proseguirse, ligando siempre el punto de vista material con el punto de vista intelectual, bajo la forma de trabajo libre, pero con dos condiciones: 1.^a El tema será tomado del trabajo presente de la clase. 2.^a Se hará entrar en el mayor número posible de las palabras del encerado copiadas en el cuaderno. El *compte-rendu* de estos trabajos será una nueva ocasión de revisar la regla. Para terminar, se procederá a un dictado con uso moderado de las reglas. Este dictado no irá más allá del título y de dos o tres primeras frases. El alumno procurará después continuar la narración, haciendo una aplicación consciente de las reglas particulares.

La lengua francesa.

La enseñanza del francés debe perseguir la adquisición de *conocimientos lingüísticos de una utilidad práctica*; no enfoca, pues, sino la lengua viva cotidiana. El alumno, al salir de la escuela, debe-

rá estar a la altura de todas las exigencias de la vida corriente, particularmente en nuestras regiones; pero, al mismo tiempo, deberá poder orientarse hacia una carrera que reclame una seguridad particular en el empleo de la lengua francesa, hablada o escrita (por ejemplo: la entrada en la Escuela Superior de Comercio).

En razón de la importancia considerable que concedemos a la ciencia del verbo alemán, no dejaremos escapar ninguna ocasión de comparación con el francés. Por este procedimiento, el niño penetrará más profundamente el genio de su lengua y el de la lengua extraña.

Para la elección de materias nos atenderemos a la vida. El método colocará, naturalmente, en primer plano, como en la vida, la lengua hablada; se atenderá a una pronunciación tan perfecta como sea posible y a una penetración tal del genio y de las particularidades de la lengua extranjera, que el niño se encontrará, por decirlo así, a sus anchas. La Gramática juega el papel de un auxiliar.

La didáctica de la enseñanza del francés comprende tres momentos principales:

- 1.^o El estudio profundizado de los sonidos.
- 2.^o La adquisición directa del idioma.
- 3.^o El estudio de la gramática por el procedimiento de la inducción.

El estudio de los sonidos. —¿Cómo alcanzar el fin propuesto?

Se utilizará el repertorio de sonidos de «Victor», ejercitándose en cada uno de ellos separadamente. El oído aprende a distinguirlos y los órganos de la voz se habitúan a tomar las posiciones indispensables para la producción de los sonidos y hacen ejercicios de reproducción exacta. Una educación fonética correcta no puede triunfar sino cuando el alumno posee los puntos de referencia fonéticos necesarios: origen de la producción, movimientos de los labios y de la lengua, dirección del aire, modo y lugar de formación del sonido vocal. El alumno aprende a conocer el signo representativo al mismo tiempo que el sonido. Se insistirá, sobre todo, en los sonidos específicos de la len-

gua francesa y sobre aquellos cuya formación difiere de la habitual de la lengua materna. Como se deberá en toda falta de pronunciación volver a la fonética, no será necesario dar a este curso una duración excesiva.

Por el contrario, sería conveniente no pensar en la lengua francesa escrita sino al cabo de un semestre, y aun más tarde todavía, en todo caso; nunca antes de que el alumno haya llegado a un cierto dominio en la representación de las palabras francesas por la escritura de las letras.

Los ejercicios extensos sobre los sonidos, tomados independientemente y sin ligarlos en palabras, pueden determinar fácilmente en el niño fatiga y aburrimiento.

Se evitará este escollo variando los ejercicios y teniendo más en cuenta la actividad personal de los alumnos. Este goce cierto que el niño experimenta en el sonido de la lengua no deja de aumentar su interés. Si algunos estiman inútiles los cursos de fonética, es que no han reflexionado en la imposibilidad de fundar una enseñanza del francés en nada que no sea una formación fonética sólida. Saben por experiencia con qué dificultades tropieza un alumno para cambiar de método cuando no ha sufrido el adiestramiento fonético. Y hasta qué punto se aniquila la fe, la alegría en el trabajo cuando a cada paso hay que corregir faltas de pronunciación. Por otra parte, una seria educación fonética facilitará sensiblemente la adquisición del lenguaje escrito.

Como ocurre en la vida, por el oído es por el que se hará conocer primeramente la lengua extranjera y haciendo uso de ella. La lengua materna debe quedar en segundo plano.

Los ejercicios orales deben ser, pues, la base de la enseñanza. Después se hará conocer al niño su ambiente escolar. La conversación tomará las formas más variadas, y las preguntas hacen pasar de la fase negativa a la positiva, introduciendo poco a poco en el vocabulario los adjetivos, los pronombres y las preposiciones. Después, el mismo alumno hará las preguntas. Deberán asociarse íntimamente la

representación y la expresión; será preciso que se pueda pasar de una a otra según un orden determinado. Así, la enseñanza tomará la forma de una lección de cosas lo más animada y dramática posible. Presentemos los objetos y dejemos a la actividad que haga el resto. Estas series de acciones conducen, naturalmente, a pequeños diálogos. Los cantos y la poesía se mezclan. Métodos y materia deben suspender el interés del niño hasta el punto de que éste se vea llevado a expresarse en la lengua extranjera, debiendo respetar en él la alegría por la tarea y por el saber.

Poco a poco, por aumentos progresivos, se enriquece el vocabulario. De la escuela pasamos a la familia, a la vida de familia, a las necesidades cotidianas: alimento, vestido y habitación; de la familia se pasa a la sociedad, al comercio, a la circulación y a la administración, para terminar por el país y los seres del pueblo extranjero. Para aprovechar todas las ocasiones de habituar al niño al sonido de la lengua extranjera, todas las indicaciones y todas las órdenes, se darán en clase, en lo posible, en la lengua extranjera.

Una vez que se haya procedido también a la escritura de las palabras y de las frases y se haya establecido así la base indispensable para la enseñanza, recobrará todos sus derechos la verdadera enseñanza por la lectura. Lo mejor será recurrir a un libro de lectura compuesto sobre las materias arriba indicadas. En el caso en que el extracto leído no tiene por objeto una lección de cosas, se podrá, sin embargo, sin hablar alemán, llegar a sorprender el sentido con menos dificultades de lo que imaginan los principiantes. Basta con cerrar el libro. Los alumnos y el maestro trabajan los ojos en los ojos; los fenómenos exteriores que acompañan siempre a una conversación corriente, los movimientos expresivos del rostro y del cuerpo y la manera de manejar la voz son otros tantos esclarecimientos para los alumnos. Los giros desconocidos se explicarán en función de la materia por una imagen, una circunlocución, por oposición, por aproximaciones con la lengua alemana o descifrando

el enigma por el contexto. La expresión misma del rostro de los alumnos y algunas cortas preguntas bastan al maestro para darse cuenta de si los niños se han apoderado o no de las relaciones de los detalles con el conjunto.

Se podrán buscar medios de ir más lejos todavía: interrogación sobre el asunto, los miembros de las frases, ejercicios de sinónimos, cambios de tiempo y de personas, etcétera; todos estos procedimientos son adecuados para dar al alumno el dominio de su trozo de lectura, tanto para el fondo como para la forma.

No se podrá prescindir de la enseñanza de la Gramática cuando se trate del estudio de una lengua extranjera, y, sobre todo, de la lengua escrita. Procuraremos, pues, no olvidarla, a propósito de la enseñanza del francés. Pero a condición de no presentarla jamás sino en conexión inmediata con la materia viva y concreta.

Después de la explicación de un trozo de cierta extensión, se procede a recolectar el botón gramatical, sin tener en cuenta, en un principio, la gramática sistemática. Solamente después que los niños hayan recogido, sin darse cuenta y por el sentimiento de la lengua, un gran número de formas, se hablará de las reglas, y todavía será preciso en este asunto atenerse, ante todo, a las reglas en uso, a las que rigen la lengua actual. Se reducirá el número a lo estrictamente necesario. Por el contrario, una vez determinada una regla, nunca se multiplicarán demasiado los ejercicios sostenidos de aplicación, orales y escritos. Este será el caso, principalmente, de los idiotismos de la lengua corriente y de las formas irregulares. En cuanto a las reglas particularmente difíciles, las que no se encuentran sino en el estilo sostenido, se podrá, en las últimas clases, explicarlas brevemente a medida que se las encuentre en el curso de las lecturas. En las clases de segunda y de primera se procederá a una aplicación sistemática de las principales reglas y excepciones de la lengua francesa.

La ortografía se asegurará mediante dictado y ejercicios de copia.

Busquemos los sentidos primeramente: es el espíritu el que crea la lengua.

Trabajos prácticos.

Constituyen un principio de la enseñanza y no una enseñanza en sí misma. Dondequiera que se imponen, en ciencias naturales, en alemán, etc., será preciso hacerles un lugar. Pero será a condición de que estos trabajos se *incorporen orgánicamente a la enseñanza*; nunca serán tratados como una superfetación. El fin supremo que se persigue con ellos es la *liberación de la fuerza creadora* que se revela en la formación del gusto, la preocupación del pensamiento justo, el sentimiento de la cualidad, de la verdad, de la honradez, en una palabra, y de la voluntad de llegar. La técnica no viene sino en segundo plano. Debe destacarse cuando hayamos penetrado hasta la esencia del objeto. Desdichado aquel que, por una tensión exagerada hacia la corrección técnica, viniera a sofocar lo que importa y aquello de que tenemos necesidad: *el espíritu creador, el valor de una forma personal.*

La educación física.

La enseñanza de la Gimnasia tiene por objeto *conservar* al niño su cuerpo, el más precioso de sus instrumentos, en buena salud, y desenvolver, y, por tanto, acrecer, todas las capacidades de su ser.

Así, no nos adscribimos a un método de gimnasia; lo importante para nosotros es la necesidad de ejercicio y de movimiento. El profesor de gimnasia debe tener bastante cultura anatómica y fisiológica para compensar, teniendo en cuenta las leyes del crecimiento, los influjos nefastos de la vida escolar, del régimen sedentario; ejercitará los sistemas muscular y nervioso según las posibilidades de su coordinación, para que los niños y las niñas consigan el dominio seguro de todos sus aparatos motores. Ni que decir tiene que habrá que ocuparse también del desenvolvimiento normal de los grandes órganos corporales, de la respiración, de la circulación y de los fenómenos de asimilación. No dejará, tratán-

dose de las niñas, de adaptar los ejercicios a las particularidades del sexo femenino.

Lo que precede deja ya entender que la enseñanza de la gimnástica debe tener lugar al aire libre. La sala de gimnasia no es más que un recurso en los días de mal tiempo. El traje será cómodo y ligero. En la medida de lo posible, el cuerpo estará expuesto al aire y al sol. Si hay una enseñanza en la que la alegría sea la regla, es, ciertamente, la gimnasia. Se recurrirá, pues, particularmente, al *juego*. Se dará satisfacción a la necesidad de ejercicio que siente el niño, mediante variaciones estudiadas entre los ejercicios de fuerza y los ejercicios de destreza, de rapidez y de resistencia, considerándose la prontitud como una cualidad particularmente importante (juegos de movimientos). En las escuelas de niñas se practicarán, por otra parte, las *danzas populares*.

En esto puede reemplazarse la gimnasia por la natación; en invierno, por los patines. Estos ejercicios serán habitualmente coordinados con las necesidades de otra disciplina. Los *ejercicios de conjunto*, los cortejos artísticos no tienen nada que ver con las necesidades de la salud de los niños, y los rechazamos lo mismo que todos los ejercicios que tienen un fin *ostentatorio*. La lección de gimnasia no se desenvuelve según un esquema que engloba modos particulares de ejercicios, sino que su curso está más bien regulado por el *valor* de los ejercicios escogidos para el adiestramiento serio del cuerpo, y el *fin* actualmente perseguido.

Se reconocerá que se ha alcanzado el fin de la enseñanza en el goce que procura la salud y la actividad físicas, en la rapidez y en la inteligencia de la decisión, en el valor, en la sangre fría y en la presencia de espíritu, en la resistencia y en la paciencia, en el dominio de sí y en la confianza personal, en la fuerza y en el sentimiento de la fuerza, en el espíritu de abnegación y de compañerismo, en la sumisión voluntaria e intencionada a las reglas de la gimnasia y del juego, en la obediencia absoluta a los jefes escogidos, en la educación mutua en vista de corregir todo defecto

aparente, en el espíritu de autonomía en la acción, en el gobierno, en la conducta general; en una palabra, se ha alcanzado el fin cuando el cuerpo entero se ha convertido en la expresión de la personalidad.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA (1)

por J. Hadamard.

Profesor en el Colegio de Francia.
Miembro del Instituto.

Habréis de disculparme que el título anunciado para esta conferencia sea más ambicioso de lo que tiene derecho a serlo. La cuestión de la reforma de la enseñanza tiene muchos aspectos, y para abordarlos harían falta dos o tres noches como ésta, sin hablar de las varias personas competentes necesarias para ello. Así, pues, no trataré más que de una de las partes de este asunto, la que más me interesa a mí directamente.

No quiero decir que os vaya a hablar de matemáticas, estoy seguro que casi no pronunciaré su nombre esta noche. Si estuvieran amenazadas, también sería necesario defenderlas; pero no es su suerte la que está en crisis, al menos así lo esperamos; la casi totalidad de los matemáticos está de acuerdo conmigo en fijar la atención en otro punto del debate.

Porque debate ya sabéis que lo hay. Estáis acostumbrados a que vuestros profesores os expongan desde esta tribuna los resultados adquiridos por la ciencia y a que os hablen con grandes precauciones de los que aun no están admitidos sin discusión, mientras que yo vengo hoy a abordar con vosotros un asunto que sugiere muchas discusiones, y la opinión que sobre él os aporto no me compromete más que a mí. A pesar de todo, este asunto es de los que tenemos derecho a tratar aquí, pues lo que está en peligro son los intereses de la enseñanza y de la ciencia, los vuestros, los de los que vienen detrás de vosotros. Por vivas que sean a veces las discusiones,

(1) Conferencia dada en la Casa del Estudiante de París el 8 de febrero de 1923.

esto es lo que todos miran, lo que todos desean y creen defender.

Estoy profundamente agradecido a vuestra Asociación por haberme invitado para tratar ante una juventud que piensa este asunto de un interés tan vital, y que tan profundamente me interesa e interesa a todos. Y lo estoy tanto más, porque importa rectificar las ideas que tienden a extenderse en el gran público, sobre el estado de la cuestión, y preveniros contra la impresión que sacáis de la prensa diaria. La Universidad no está tan dividida como a menudo se dice. La verdad es que actualmente la inmensa mayoría de sus miembros se inquieta, y al lado de algunas reformas buenas, ve en el conjunto de las reformas mencionadas un gran peligro para la formación de los espíritus franceses, y si teméis que tome como opinión general la de los medios científicos, os recordaré que la Facultad de Letras de la Universidad de París se ha puesto toda ella de acuerdo con su decano para dar la señal de alarma, y que, por otra parte, el Consejo Superior de Instrucción pública se ha resistido hoy, lo mismo que hace un año, al cambio completo que le propusieron. Tengo el gusto de decir que varias de sus observaciones han sido escuchadas. Parece que el Ministro está dispuesto a tener en cuenta algunas de nuestras preocupaciones, las mismas de las que os estoy hablando esta noche.

Como sabéis, se trata en general de una vuelta atrás en favor del latín y del griego, en otro tiempo bases indispensables de la segunda enseñanza, de las cuales se deplora hayan sido sacrificadas desde la reforma de 1902. Nos dicen que el latín y el griego son ejercicios excelentes para la inteligencia, y esto de ningún modo lo contradecemos. Pero el doble principio que rehusamos suscribir es el siguiente:

El latín es *necesario*; sin latín no hay cultura general.

El latín es *suficiente* por sí sólo; con él, la cultura general es completa, y ningún otro estudio tiene importancia. Recientemente, un periódico se preguntaba, sobre este punto, cómo podrían perfeccionarse

la formación intelectual, asegurándola, por supuesto, al comienzo con la gramática latina, y no veía que se pudiese dar más complemento que el estudio de la Mitología y la Prosodia. No dudéis en confesar que tenemos la extraña inspiración de buscar otra cosa; ¿qué cualidades de la inteligencia y del carácter pueden faltar a quien sabe cuántas clases de versos latinos hay, y en qué orden se suceden las sílabas largas o cortas en cada uno de ellos?

De este doble principio se desprenden dos *consecuencias graves*, y éstas son las que nos parecen inadmisibles a la mayoría de nosotros. No pudiendo examinar los dos en esta breve conferencia, no diré más que algunas palabras sobre la primera.

Puesto que no es posible concebir un hombre educado sin latín, hará falta haber estudiado el latín y haber estudiado muchos años (pues nuestros enemigos, entre los cuales tengo muy buenos amigos, no se satisfacen con poco en este punto) para que consideren que una persona ha hecho los estudios secundarios, prácticamente hablando, para obtener el indispensable título de bachiller, quiero decir el título que sirve, el que abre las puertas de todas las carreras liberales, y en particular, las de la enseñanza superior. Los últimos proyectos de que se ha hablado hasta querían establecer, dos años antes del bachillerato, un primer examen exclusivamente sobre francés, latín y griego, y sin haber sido aprobados en él, nadie podría presentarse al examen del bachillerato.

¿Tengo necesidad de decir lo que hay de grave en tales exclusiones? No hablemos de los aspectos políticos de este asunto, porque también los tiene, ni salgamos del dominio puramente intelectual. Un gran reproche que puede hacerse a la organización de nuestra enseñanza es, vosotros no lo ignoráis, la multiplicidad de exámenes, que deciden con demasiada frecuencia de la carrera de los hombres, independientemente de sus esfuerzos y de su desarrollo ulterior. El sistema proyectado agravaría un mal, al cual importa tanto poner remedio. Repetimos que con él se apartaría de la vida intelectual a mu-

chos espíritus destinados a sobresalir en ella.

Por lo demás, todo el mundo se da perfectamente cuenta de lo absurdo de semejante resultado, y el Ministro tiene intención de evitarlo, abriendo la enseñanza superior, como compensación, una serie de diplomas de categorías diversas, que se consideran como pudiendo reemplazar con esto el bachillerato. Desgraciadamente, es pasar de Caribdis a Scila. Por no hacer justicia a una enseñanza que es una verdadera formación intelectual, hemos aquí obligados a conferir derechos excesivos a otras enseñanzas, que para algunos no pueden reivindicar este carácter, y no se preocupan bastante de la cultura general del espíritu.

Pero ya lo hemos dicho: este punto negro de la reforma proyectada no es el único. Admitamos que todos los colegiales hagan latín y estudios literarios de una manera general. *¿No harían más que esto?*

Tal es en el fondo la pretensión de los humanistas, un poco extremistas, que tenemos enfrente de nosotros. Si la enseñanza literaria no es completamente la única que admiten, es, por lo menos, la única que toman en serio.

La discusión no es nueva. En el siglo xv, el gran Leonardo de Vinci, el genio más prodigioso que quizás ha existido jamás, porque en él las facultades del sabio no eran menos maravillosas que las del artista, ya fué tratado con desdén por los hombres de letras de su tiempo, bajo el pretexto de que sabía menos latín que ellos, y les daba contestaciones como la siguiente:

«Bien sé que, por no ser hombre de letras, algunos presuntuosos, creyendo avergonzarme, dicen que soy un hombre sin cultura...

... Si no sé citar a los autores como ellos, invocaré algo más hermoso, más digno, al invocar la experiencia, *maestra de sus maestros.*»

Algo más tarde, a mediados de ese siglo xvii, cuyo testimonio quizás me dejen invocar los que quieren imponernos una

especie de fetichismo hacia él, empezaban a darse cuenta de que los antiguos no lo eran todo. Por ejemplo: Pascal, cuando advierte que «los que llamamos antiguos eran realmente nuevos en todo», y Molière, cuando dice en su lenguaje galo, «los antiguos son los antiguos y nosotros somos los de ahora».

Todos hemos aprendido con Molière a ver el ridículo de los pedantes de su tiempo, que se creían obligados a juzgar todas las cosas solamente según la opinión de Aristóteles. Es una desgracia que toda nuestra enseñanza esté dirigida como si la opinión de Aristóteles fuera la única manera de juzgar las cosas. Lo curioso de este asunto es que en el Renacimiento, contrariamente a lo que sucede hoy, los que se llamaban humanistas eran los que precisamente empezaban a querer sustraer los espíritus de la imitación servil de la antigüedad. La Edad Media, al pretender inspirarse en Grecia y Roma, se contentó con «toser y escupir como ellos», y olvidó que el verdadero modo de seguir a Aristóteles no es copiarle, sino acudir, como lo hacían los griegos, a la fuente viva de la Naturaleza; pienso, por último, en una frase de uno de mis colegas: «lo que me gusta de los griegos es que, a lo menos, aquellas gentes no hacían aprender a sus hijos las lenguas muertas.»

Como lo veis vosotros mismos, y como no siempre ha sido advertido, esta cuestión trasciende de los límites de la segunda enseñanza y se plantea en un dominio más elevado y más vasto, que felizmente puedo abordar con un auditorio como el que tengo ante mí esta noche: el de las ideas, el de la filosofía, yo diría, el de la civilización moderna. *¿Sobre qué facultades del espíritu y sobre qué conquistas intelectuales reposa esta civilización y, como consecuencia, en qué sentido debe desarrollarse el espíritu del hombre contemporáneo?*

Según la tesis contraria a la nuestra, la respuesta es bien sencilla. La formación del espíritu que conviene obtener es exclusivamente la que nos legaron los griegos y romanos. El único camino que debemos

seguir es aprender su escuela, y si bien los métodos que hemos recibido de ellos nos han permitido alcanzar ciertos conocimientos que ellos no poseían, estos mismos métodos lograron, desde luego, entre ellos una perfección que es inútil tratar de superar.

Necesito decir aquí detenidamente la admiración que siento y que todos sentimos por lo que ha sido llamado el «Milagro griego». A ese pueblo extraordinario es al que Europa debe, aparte del elemento religioso, toda la belleza, todo el pensamiento y casi toda la civilización. A él es a quien debemos efectivamente la ciencia desinteresada. El es quien primero parece haber comprendido que, además de todo interés práctico y hasta de toda consideración teológica, hay una cosa bella, noble, útil, que es el saber por el saber, el comprender por comprender.

Pero advirtamos, si os parece, que nosotros hablamos de Grecia, y que, en cambio, a nosotros nos hablan de los griegos y de los *romanos*. El pensamiento griego, y solo él, ha sido en la antigüedad nuestro gran educador. Pero, desgraciadamente, sucede que Roma, y no Grecia, es lo que constituía el fondo de nuestra antigua segunda enseñanza. Que no recriminen sobre este punto a la reforma de 1902; en mi tiempo, es decir, entre 1875 y 1881, se estudiaba sobre todo latín y ya muy poco griego. El razonamiento invocado carece, en todo caso, de vigor. Fundándose en el valor de la cultura griega, se establece la necesidad de las humanidades... greco-latinas, las cuales al fin de cuentas quedan reducidas a... latinas solamente; es decir, nos ponen como modelos hombres que, si bien han sido administradores y constructores maravillosos, de lo cual nunca nos hablaban en el liceo, no mostraron superioridad, ni como sabios, ni como artistas, ni como pensadores, y han dejado morir entre sus manos el arte y la ciencia griegos.

Pero dejemos este primer punto. Si Grecia ha producido en la inteligencia humana una transformación verdadera y profunda, que todos hemos heredado, ¿es esto

una razón para que nunca haya sido posible una transformación análoga? Del hecho de que se haya producido un fenómeno se deduce que nunca puede volverse a producir. Pero, entiéndase bien: si este segundo se ha realizado efectivamente, ha podido realizarse gracias al primero, y, por consiguiente, hacer constar su existencia no es de ningún modo, más bien al contrario, disminuir nuestra admiración por el «Milagro griego».

Si el progreso científico moderno es tal como lo veis, es porque el segundo milagro se ha producido efectivamente. Un vistazo a la historia de los cuatro últimos siglos basta para ponerlo en evidencia.

Grecia ha abierto el camino de todos los estudios, tanto filosóficos como científicos. En estos últimos nos ha dejado un monumento imperecedero de método: la geometría de Euclides. Con esto quedó fundada una primera ciencia, la ciencia matemática, y en las partes que de ella trataron, es maravilloso que los griegos, desde el punto de vista de los principios y del método, alcanzaran una perfección que no ha sido superada hasta el último siglo. No hace falta decir que esta perfección ha tenido su repercusión sobre otros muchos dominios del pensamiento y que no es independiente del estudio del razonamiento, del que ha resultado la lógica de Aristóteles.

Pero si en cuanto en las Matemáticas lo único que hemos tenido que hacer ha sido construir sobre los cimientos que ellos habían colocado, ¿sucede lo mismo con las ciencias de la Naturaleza, con la Física o con la Historia Natural? Tenemos que confesar que la *respuesta es negativa*, por admirable que sea la Historia Natural de Aristóteles.

Hay una excepción, una sola, la mecánica e hidrostática de Arquímedes; esto es ya un capítulo de la física moderna. Pero es una excepción que confirma la regla. Se ve claramente que la hora aun no había llegado. Arquímedes no tuvo sucesor durante 18 siglos.

¿Qué faltó a los griegos para fundar las ciencias de la Naturaleza, como habían

fundado las Matemáticas? El primer ejemplo que se nos ocurra nos lo hará comprender.

Como en otra parte he citado ya el de la electricidad, hablaré de él brevemente. Sabéis que el fenómeno fundamental había sido descubierto por Tales de Mileto, en los comienzos de la civilización griega, seis siglos antes de nuestra era. Este sabio había observado que el ámbar amarillo, al frotarle, adquiría la propiedad de atraer los cuerpos ligeros. ¿Qué sucedió después? Después, nada; nada en su tiempo, ni en toda la antigüedad, ni en la Edad Media. Pero todo cambió, en 1600, cuando apareció el *Tratado del Imán* de Gilbert. ¿Qué hizo Gilbert? ¡Ah! Algo tan sencillo como el huevo de Cristóbal Colón. Trató de repetir las observaciones de Tales de Mileto con las distintas sustancias que tenía a su alcance: observó con cuáles se obtenía resultado, como el vidrio, la resina, etc., y con cuáles no, como los metales. Observó también que con unos vientos, el fenómeno se producía mejor que con otros; en tiempo seco, mejor que en tiempo húmedo. Gilbert, con estos modestos experimentos, había dado el impulso decisivo: entre ellos y toda nuestra electrotecnia moderna, entre ellos y la telegrafía, la telefonía y el transporte de la fuerza a distancia, la continuidad es absoluta, sin interrupción. Aquello era el germen de esto y lo contenía implícitamente, por lo menos, si a los experimentos sobre electricidad de Gilbert se añade los que hizo sobre el magnetismo.

Muy curiosa y casi increíble es la historia de esto: 400 años a. C. ya se había planteado acerca de ellos el mismo problema: ¿por qué si el imán atrae al hierro, el hierro no atrae al imán? 600 años después, hacia el año 240 de nuestra era, el mismo problema volvió a presentarse, y nadie se había tomado el trabajo de ver lo que, en realidad, pasaba. No es necesario decirnos que el hecho no existe: el imán atrae al hierro, lo mismo que el hierro atrae al imán. Bien lo saben los oficiales de marina, cuyas brújulas sufren una desviación bajo la acción de todos los hierros del barco.

Así sucede en todos los órdenes. Ya se trate de la presión del aire, de la digestión, de la caída de los cuerpos o de la circulación de la sangre, las discusiones a que los sabios se entregaron durante toda la antigüedad y Edad Media perdieron todo su valor desde el momento en que se decidió interrogar a los hechos.

¿Eran los griegos incapaces de observar? El ejemplo de Tales de Mileto, el de la Historia Natural de Aristóteles, nos prueba lo contrario. Sin embargo, sus observaciones fueron estériles. Estériles, porque fueron aisladas. Este es el momento de recordar unas palabras de Poincaré, que citamos con más gusto precisamente porque su autoridad aparece, a veces, opuesta a lo que pensamos nosotros: «Una ciencia se construye con hechos, como una casa con piedras; pero un montón de hechos no es una ciencia, como un montón de piedras no es una casa».

Esta ordenación, esta cooperación de los hechos, es lo que nos enseña a buscar el método experimental. Buffon rebaja al genio, diciendo que no es más que paciencia; pero en esta frase hay esto de verdad: que esta paciencia y esta acumulación de hechos son necesarios para la Ciencia. A pesar de todo su genio, Pasteur no ha podido dejar de trabajar tenazmente en el laboratorio; claro que este trabajo no podía haber dado el resultado que dió más que estando en las manos de Pasteur. No debe el genio, o más modestamente, el talento, intervenir solamente en la interpretación de los hechos, sino también en su investigación, en el descubrimiento de los «hechos de mucho rendimiento», de que habla Poincaré; de todo esto podemos formarnos una primera idea leyendo *El Sistema de Lógica*, de Stuart Mill; pero sin olvidar que Stuart Mill no ha hecho más que explicar lo que otros practicaban, y que ocho días pasados en cualquier laboratorio enseñan más que 20 años de meditación sobre *El Sistema de la Lógica*. La fecunda influencia del método experimental no se limita a la esfera de la experimentación propiamente dicha. Sucede a menudo que la observación intensificada

es casi lo mismo que la experimentación. Por no citar más que un ejemplo, diremos que así ha nacido una ciencia nueva, la Geología, de la cual los antiguos no tenían ninguna idea. No sospechaban nada de la extraordinaria historia que hoy leemos en el suelo que habitamos, por no haberseles ocurrido examinar minuciosamente una huella y observar en qué sitios la arena estaba encima de la arcilla y en qué sitios estaba debajo, unas cuantas reglas metódicas, ninguna de las cuales escapó a la visión genial de Leonardo de Vinci, y las cuales le revelaron de una vez todo lo esencial de nuestras conclusiones actuales.

¿Es esto todo? No lo creemos así. Una transformación como la que acabamos de describir tiene su repercusión en todos los órdenes del pensamiento humano. Las Matemáticas han sido, a su vez, completamente transformadas por un influjo más indirecto, pero indudable. El edificio que hemos construido hoy no tiene relación, por decirlo así, con los cimientos sobre que reposa.

Así sucede en todos los órdenes de estudios, en Filología como en Historia. El estudio de las lenguas era en otro tiempo un cúmulo de hechos; lo que, con Poincaré, comparábamos a un montón de piedras, hoy día es una ciencia maravillosa, la lingüística, enriquecida con leyes de gran precisión y de un gran alcance. El método de la lingüística es hijo del de las Ciencias Naturales, y nieto del método experimental.

Por otra parte, ¿cómo podría este movimiento no haber influido en la Filosofía? En realidad, este movimiento rige el pensamiento moderno tanto como los otros en este dominio. El crea, para citar, desde luego, lo más importante, la filosofía cartesiana. Cuando apareció el *Tratado del método*, hacía ya 40 años que había aparecido el Tratado de Gilbert; y es preciso reconocerlo, el uno no expresa más que lo que implícitamente estaba contenido en el otro. Descartes formula las reglas que Gilbert había puesto en práctica.

Con los Leonardo de Vinci y los Gilbert

nació lo que hoy llamamos *Espíritu Científico*. Y con él penetramos también en el dominio moral. No es necesario insistir más sobre lo que tiene este espíritu de elevación moral; este espíritu del que un gran sabio daba la siguiente definición: «El sano temor de equivocarse, la voluntad decidida de evitar la ocasión de ello». ¡Qué sentido tan alto da a lo que la Humanidad ha honrado siempre bajo el nombre de probidad!

¿Podemos decir ya que esto es todo? Pero, ¿cómo admitirlo, ni siquiera por un momento? ¿Cómo admitir que esta disciplina, a la vez moral e intelectual, que acabamos de aprender a conocer bajo el nombre de espíritu científico, haya estado encerrada en los gabinetes de los sabios? La historia de los cuatro últimos siglos os dará la respuesta. Reflexionad un instante, y en ello será imposible desconocer que todo lo que en ella hay de grande, toda la transformación de ideas, de sentimientos y de principios que ella revela está profundamente unido al espíritu científico. No quiero decir que haya sido el método experimental el que ha hecho nuestra historia desde entonces, porque es difícil decir cuál es en esta materia el efecto y cuál es la causa; pero digo que, en el fondo, *esta historia y este espíritu son una misma cosa*.

Esta evolución intelectual que ha sido iniciada por el método experimental no está terminada, ni siquiera momentáneamente. Continúa en todos los dominios. No dudo, por mi parte, que, por ejemplo, en las esferas históricas, filosóficas, psicológicas, no quepan mejoras en cuanto al método. Esta evolución en ninguna parte sorprende más que en la Física. El movimiento que, según mi parecer, ha hecho de la física contemporánea el esfuerzo más grande que el espíritu humano ha intentado jamás, parece que de día en día avanza más vertiginosamente, y al decir esto, no creo que me contradigan los que asisten a las conferencias de exposición que actualmente se celebran en la Sorbona. En el mundo físico, la inteligencia humana gana diariamente, no digo en

resultados, eso es evidente, y no tengo que hablar de ello, sino en ideas. ¿Es que los hombres de nuestra época son superiores a nuestros antepasados, y en particular a los griegos? No es necesario suponerlo. La explicación de lo que sucede es otra, y bien evidente. La inteligencia humana alcanza un nivel cada vez más elevado, gracias a la física de nuestra época, porque asiste a la escuela de un maestro, la Naturaleza, al lado del cual todos los demás son la frase clásica: «El espíritu se cansa más de prisa de concebir que la Naturaleza de dar». No sólo sigue siendo siempre verdadera, sino que su verdad nos aparece cada vez más resplandeciente.

Cada día se confirma más y más, gracias a la Física, lo que Poincaré ya nos había hecho ver en la Astronomía. Recordaréis el pasaje de *El valor de la Ciencia*, donde nos demuestra que la Astronomía es la primera educadora del género humano, primero por el hecho de haber enseñado a la Humanidad que los fenómenos se rigen por leyes, base indispensable a toda ciencia, y, además, por las nuevas magnitudes, frente a las cuales nos ha colocado su estudio.

La realidad física, superando cada momento las combinaciones lógicas que hasta entonces nos bastaron, no deja de darnos en esferas siempre nuevas lecciones análogas a las que la Astronomía dió a nuestros antepasados. En uno y otro caso, «nuestra imaginación, gracias a la educación que recibió, puede mirar la verdad frente a frente, como el ojo del águila, al cual no deslumbra el sol».

Después de haber intentado examinar la cuestión, desde el punto de vista más general y elevado, volvamos a descender sobre la tierra, y veamos qué repercusión puede tener todo esto en la cuestión que esta noche nos interesa directamente.

Lo que hemos dicho hasta aquí se puede resumir en estas palabras: *Todo lo que somos, intelectualmente, y, en gran parte, moralmente, se lo debemos a la cultura griega y al espíritu científico*, tal como ha nacido del método experimental.

Antes de esta reforma de 1902, tan dis-

cutida, ¿cuál es la actitud de la segunda enseñanza, que yo conocí, en frente de esta evolución, de este segundo «milagro», tan esencial, como el primero para nuestra formación de civilizados?

Se puede definir con dos palabras: era la absoluta ignorancia, la ignorancia sistemática. El liceo prescindía de todo este movimiento de un modo inconcebible, inimaginable. Si acaso, precisamente en el último año, en Filosofía, se despertaban un poco, para darse cuenta de que existían fenómenos naturales y de que era posible dar algunas nociones acerca de ellos. Jóvenes que me escucháis: no os dejéis ilusionar con lo que os puedan decir acerca de las bellezas de este régimen que proponen restablecer aquí, en el momento en que la misma China, que lo había tenido durante siglos, comprende que debe renunciar a él. Nosotros lo hemos conocido, lo hemos vivido y sabemos lo que era aquella llamada cultura, que se puede definir, con poca exageración, como una ignorancia de todas las cosas mantenida sistemáticamente, excepto del siglo de Augusto y del de Luis XIV, en su parte literaria, por supuesto, pues de todo el movimiento científico y filosófico que germinaba en esa época, no nos dieron ninguna idea.

La cuestión magna que me queda en la memoria, como dominando el curso de lo que se había convenido en llamar las ideas, era la famosa *discusión entre los antiguos y modernos*, esa pobre discusión de pedantes, buena para Trisotin y Vadius, y que quieren resucitar hoy, pues algo del mismo género es de lo que tengo que hablaros esta noche.

Es increíble que el horizonte intelectual se limitase a eso; así era, sin embargo. Hasta el punto de que un universitario, con quien he tenido estos últimos meses polémicas muy apasionadas, ha llegado a confesarme espontáneamente que, dada la atmósfera intelectual de ahora, era de alguna utilidad «abrir las ventanas». La expresión es suya.

Eso es lo que ha hecho la reforma de 1902: llevar un poco de aire y luz a esta cueva donde se encerraban, para ver más

claro. ¡Y parece que es eso lo que le reprochan!

Las modificaciones que introdujo son múltiples y muy distintas. Si me dicen que no todas son igualmente intangibles, estoy dispuesto a creerlo y a condenar tal o cual detalle. Una obra tan considerable no puede resultar perfecta de un golpe; no dudo que pueda ser mejorada y retocada. Pero, por lo que se refiere a su pensamiento capital, soy irreductible. Bajo el impulso elevado de un hombre como Luis Liard, el plan de estudios de 1902 aumentó la importancia de la enseñanza experimental y empezó a darle parte del papel que debe desempeñar. Hablo de la *enseñanza* experimental y no de las *ciencias experimentales*, pues había que realizar una doble reforma. No se trataba solamente de consagrar a la enseñanza de las ciencias físicas y naturales algo más que las dos o tres horas de clase que se le dedicaban en Filosofía (1); lo que había que modificar era el espíritu de esta enseñanza. En mi tiempo consistía únicamente en dictar las lecciones. ¡Extraña manera de enseñar una ciencia experimental! En 1903 hablaban de un profesor de gimnasia que encargaba a sus alumnos trabajos escritos. ¡No negaréis que los dos casos se parecen algo!

(Concluirá.)

LA VUELTA DEL LATÍN

por Ramiro de Maeztu.

Por una mayoría de más de 100 votos, al cabo de discusiones que se han espaciado en el curso de dos años, en las que han intervenido los oradores más brillantes de Francia, después de otros debates, aun más minuciosos, del Consejo de Instrucción pública y de las diversas Asambleas del personal docente, ha acordado la Cámara de Diputados francesa ratificar la reforma del ministro M. León Bérard, por la que vuelve a ser obligatoria la enseñanza del latín a cuantos quieran obtener en

Francia el título de bachiller. Así ha quedado concluso el experimento de 1902, en que se daba a los alumnos la opción entre hacerse bachilleres de la sección moderna B (sin latín), o de la sección clásica A (con latín y griego). De ahora en adelante estudiarán todos cuatro años de latín, en las clases llamadas de sexta, quinta, cuarta y tercera, y dos años de griego, en las clases de cuarta y tercero. Sólo en las clases de segunda y primera podrán optar los alumnos por la enseñanza clásica o por la moderna. Aun después de estos seis años de estudio, tendrán que hacer los alumnos un séptimo, en el que podrán optar por la filosofía o por las matemáticas, para obtener después el título de bachiller, como sanción única de la enseñanza secundaria.

Había hasta ahora dos clases de bachilleres: los llamados A y los llamados B, que eran los clásicos y los modernos, respectivamente, quienes seguían distinto plan de estudios desde el primer año, llamado en Francia clase de sexta. En adelante, todos seguirán el mismo plan de estudios los primeros cuatro años. La opción no rige sino para los tres últimos años, en que habrá una sección clásica y una moderna. En la sección clásica se seguirá estudiando el latín obligatoriamente, y el griego, facultativamente. Los que no quieran hacer los estudios supletorios de griego tendrán su horario repartido entre el estudio del francés y el de otra lengua viva. En la sección moderna, los horarios del latín y del griego serán reemplazados por un estudio más profundo del francés y por el de una segunda lengua viva. En ambas secciones serán idénticos los programas y los horarios de ciencias, lo que significa que no varían sino los idiomas que se estudien. La base común la constituyen los cuatro años de latín, los dos de griego y las ciencias, según el programa. La diferencia consiste en que en los años quinto y sexto (clases de segunda y primera), los clásicos estudiarán latín y griego o latín y francés y un idioma moderno, mientras que los modernos estudiarán francés y dos idiomas modernos.

(1) El último curso del bachillerato francés es llamado «clase de Filosofía». (Nota del traductor.)

En Francia, por tanto, se considera fracasado el bachillerato sin latín. ¿Por qué?

El informe del 3 de mayo de 1923, con que M. Bérard propone la reforma, no hace más que esbozar las razones fundamentales en que se justifica. Se trata, dice, «de asegurar el equilibrio de la cultura literaria, clásica y moderna, y de la enseñanza científica». El método para llegar a este equilibrio se desprende del hecho de que, «según el consejo de los maestros más competentes en la materia, la cultura científica completa no puede hallar lugar más que en un estadio ulterior del desarrollo intelectual; de otra parte, el estudio de las lenguas vivas no enriquece el espíritu sino cuando ya posee una fuerte armadura literaria, y, por último, nuestra lengua misma y nuestra literatura, que toman sus raíces en el genio antiguo, no pueden ser estudiadas a fondo sin una iniciación clásica previa».

Estas razones son lo suficientemente poderosas para justificar la reforma. Si el espíritu científico no puede adquirirse sin previo desarrollo intelectual, si las lenguas vivas no enriquecen el espíritu sino cuando ya se posee una fuerte armadura literaria, y si esta armadura literaria han de buscarla los pueblos como el francés, el italiano y los de lengua española en el latín, en cuanto a la palabra, y en el griego, en cuanto a las ideas, la consecuencia ineludible es restablecer el estudio del latín y del griego en el bachillerato con carácter obligatorio. Pero el informe de M. Bérard no hace más que apuntar las razones universales.

Aquellas en que insiste son de carácter más local que universal y hacen referencia al orden de los estudios en Francia. No dejan por ello de ser interesantes. Actualmente se abren a los niños franceses tres clases de enseñanzas al salir de la escuela primaria: la técnica, la primaria superior y la secundaria. La técnica se propone preparar el acceso directo a una profesión industrial, agrícola o artística, dando al joven la destreza necesaria para que pueda llegar a ser un especialista en alguna profesión. La enseñanza primaria superior,

gracias a sus cualidades pedagógicas, asegura a los alumnos una instrucción sólida, que les permite desempeñar destinos diversos en la enseñanza primaria, la administración, los establecimientos privados, comerciales, etc.

La originalidad de la enseñanza secundaria, comparada con la técnica y la primaria superior, consiste en formar, «por la acción lenta de un curso de estudios prolongados y desinteresados, jóvenes que se distinguen por la facultad eminente de interesarse en las diversas creaciones del espíritu y de la industria del hombre y de adaptarse a ellas».

La razón que da M. Bérard para la oportunidad de su reforma es que en 1902 no habían alcanzado la enseñanza primaria superior y la técnica el grado de desarrollo que hoy las caracteriza. Hoy no tiene ya razón de ser una enseñanza moderna de seis años en el bachillerato precisamente, porque se han multiplicado los establecimientos de enseñanza primaria superior y de enseñanza técnica.

Otra razón apunta M. Bérard. Con la anterior división del bachillerato «se obligaba a los alumnos a elegir prematuramente su camino, para especializarse con exceso. Con ello se privaba a los adolescentes de la ocasión, única para muchos, de adquirir visiones de conjunto, a falta de las cuales se incapacita el hombre para dominar su tarea». Pero la cuestión es importante y merece ser examinada con más detalle.

Es normal en Francia que los padres no quieran separarse de los hijos antes de que éstos alcancen la edad de 12 ó 13 años. El bachillerato se estudia en externados o en internados. También se da corrientemente el caso de que un niño no alcance antes de los 12 años su certificado de estudios elementales. A esa edad no están formados los alumnos para optar, con fundamento de causa, ni por el bachillerato clásico, ni por el moderno. Lo corriente es que la elección se haga por causas que tienen muy poco que ver con las capacidades y vocación del alumno.

Una de las causas más frecuentes es la

consideración del servicio militar, aparte de que los padres no quieren separarse de los hijos cuando son menores de 12 años. Si el niño tiene 12 años, por ejemplo, y quiere seguir el bachillerato clásico, no terminará la enseñanza secundaria antes de los 19 años. Entonces será demasiado tarde para que pueda asegurarse, antes de ir al servicio militar, el ingreso en una buena escuela, que exige una preparación de dos años, después del bachillerato. Esta es una de las razones que hacen optar a muchos padres por el sistema B o moderno (sin latín).

Les es así posible economizar a su hijo un año de estudios y prepararlo para el ingreso en una escuela antes del servicio militar. Dicho queda que la elección del sistema B no se debe frecuentemente a ninguna confianza especial en el mérito del francés, de las lenguas vivas y de las ciencias, ni a ningún desprecio del latín, sino meramente al deseo de ahorrar al hijo un año de estudios. Este ahorro no será ya posible con la nueva reforma.

Aun no se ha publicado la disposición ministerial que fijará las condiciones de la instrucción suficiente para ingresar en el bachillerato, como tampoco el horario y los programas de la enseñanza. Lo que está determinado es que basta lo que se llama primera o segunda parte del certificado de estudios primarios para el ingreso en el bachillerato y que al término de los primeros cuatro años y dos años antes, por lo menos, del examen para el bachillerato, el alumno deberá pasar con éxito un examen especial que incluya dos pruebas escritas: una en latín, y otra en griego, escogidas por el ministro para todo el territorio, a fin de evitar los antiguos fraudes, en que eran especialistas los que hacían, adoptando los nombres de los alumnos, las tesis latinas. M. Hadamard, profesor del Colegio de Francia, y enemigo de la reforma de M. Bérard, dice que hacia el año 1890 la tesis latina no era más que un simulacro en los liceos de la Universidad de Burdeos...

En otros artículos me ocuparé en mostrar los argumentos aducidos en favor y en

contra de la reforma de M. Bérard y en favor y en contra del sistema en vigor, implantado por M. Georges Leygues, según decreto del 31 de mayo de 1902. Si se me pide una definición sumaria de la distinción, diré que lo que perseguía M. Leygues era principalmente la diversidad de los estudios, aunque suprimía en las denominaciones la distinción entre lo clásico y lo moderno, reemplazándola por la de la División A y División B, en tanto que la reforma de M. Bérard restablece, por lo menos para los cuatro primeros años, la unidad de los estudios, aunque no se horroriza de que exista un bachillerato moderno junto a uno clásico.

M. Leygues decía en su carta al presidente de la Comisión de enseñanza de la Cámara de Diputados que el espíritu general de su reforma consistía en «adaptar los programas a la variedad creciente de las necesidades, aunque manteniendo la unidad esencial de los estudios y la del grado que es su sanción». En punto a la variedad, la reforma de M. Leygues no dejó nada que desear, porque al cabo de los primeros cuatro años del bachillerato había tres clases de alumnos: los que habían estudiado latín y griego, los que habían estudiado latín, pero no griego, y los que no habían estudiado ni griego ni latín. Los primeros continuaban sus estudios greco-latinos; los terceros, las ciencias y las lenguas vivas; pero los segundos, los del latín, sin griego, podían seguir su latín y estudiar como complemento las lenguas vivas o las ciencias, o abandonar su latín y fusionarse con los del grupo tercero, sin griego y sin latín. La esencia de la reforma de M. Leygues consistió en aumentar los cursos que seguían los modernos, a fin de que no se pudiera decir que obtenían en seis años un grado que costaba siete a los clásicos. Ello no lo consiguió, porque los modernos pueden graduarse en seis años. Pero lo que quiso M. Leygues y obtuvo fué la unidad del grado. Los estudios fueron distintos; el grado, el mismo.

Esta diversidad de los estudios es lo que, si no desaparece, se atenúa con el nuevo bachillerato. Los cuatro años pri-

meros serán iguales para todos. El alumno no necesitará atormentarse en elegir entre asignaturas de las que nada sabe. El programa se lo da hecho. Cuando le llegue la hora de elegir, no será ya un niño, sino un adolescente, con su concepto del mundo y de la vida. Y esos cuatro años de bachillerato serán comunes a toda la juventud educada de Francia: al ingeniero, al abogado, al profesor, al militar y al médico. Este es uno de los dos fines fundamentales que se persigue con la reforma. El otro ya lo hemos indicado: formar el espíritu de una minoría gobernante. Se ha llegado a la conclusión de que la cultura literaria es la base indispensable de la científica, y el latín, la de la cultura literaria de los pueblos de idiomas romances. Pero tan importante como este pensamiento es el de la unidad de formación. Se quiere que la juventud educada de Francia haya pasado cuatro años, por los menos, estudiando las mismas cosas.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

NOVIEMBRE

La educación por la «Escuela del Trabajo», según Kerschensteiner, por Devolvé.—Con razón clasifica Ferrière a Kerschensteiner entre los principales promotores de la «Escuela activa», fórmula nueva de una idea muy vieja, que define la aspiración que testimonian desde el Renacimiento la mayor y mejor parte de los teóricos de la educación. La verdad vieja es que la educación no debe moldear desde fuera, sino ayudar a la realización de las virtualidades del alma infantil por el ejercicio mismo de sus actividades espontáneas. Hoy, en el momento precisamente en que la Sociología se aplica a explicar la importancia de esta educación difusa, lamenta también su regresión; familia, oficio y costumbres han perdido y pierden todos los días parte de su potencia educadora, y piden a la escuela no solamente que les

ayude, sino también que les supla en lo esencial, en la tarea de la formación de los jóvenes. Al mismo tiempo, el desenvolvimiento científico y económico la pone en disposición de distribuir entre la masa escolar, en lugar del antiguo rudimento común, un bagaje intelectual cuya naturaleza varía según los destinos sociales, pero cuyo peso se acrece constantemente con la complejidad de las ciencias, de las técnicas y de los servicios sociales. Mirando las cosas desde un punto de vista más alto, la «Escuela activa», en sus diversas manifestaciones, marca un esfuerzo por compensar el efecto de un concurso de transformaciones sociales pertenecientes a este movimiento evolutivo, de inmensa amplitud, que Rathenau ha designado ingeniosamente con el término de «mecanización», un esfuerzo para dar a la institución escolar, por compensación, virtudes generadoras de inteligencia e inspiradoras del carácter moral. Kerschensteiner ha tenido una conciencia muy viva y una verdadera comprensión filosófica de la necesidad de este esfuerzo y de la novedad real de la tarea que la escuela de hoy tiene ante sí. En su obra escrita, la teoría pedagógica está íntimamente ligada con un conjunto de puntos de vista éticos y sociales, y estos principios son los que primeramente presenta, como lógicamente primeros, cuando emprende la exposición sistemática de sus ideas.—II. *Los principios pedagógicos y psicológicos*: Kerschensteiner se pone al lado de los que quieren consagrar el trabajo manual en la escuela popular. Pero no como algo interesante solamente para el problema del aprendizaje. Constituye también un instrumento admirable de cultura, pero no de la manera, en general, como sus partidarios entienden aplicarlo, es decir, agregándole, como medio específico de excitar la actividad, a cualquier materia de enseñanza. No se hará nada eficaz, ni para la historia ni para el trabajo manual, cuando se pretende interesar al escolar por la Edad Media, haciéndole modelar castillos. El trabajo manual no tiene valor cultural sino ejecutado por sí mismo, a título de

materia especial de enseñanza, bajo la dirección de un maestro técnicamente capaz, como una disciplina útil por sus resultados propios y rica de interés profesional. Así entendido, es capaz de servir poderosamente para el desenvolvimiento activo de las capacidades del alumno, porque responde a intereses constantes y fuertes de la actividad infantil, porque el objeto materialmente realizado ofrece un cómodo apoyo a la *self-control*, y, en fin, porque estando la inmensa mayoría de los niños destinados a una profesión manual, para esta mayoría, el trabajo manual es el que le liga más directamente, desde la escuela, con los intereses de la vida. Así, el trabajo manual, practicado por sí mismo, y con el sentido de su valor social, ofrece a todos los escolares un medio de cultura, adaptado a los intereses propios de su edad; ofrece al mayor número de ellos el medio de cultura soberana, el principio esencial de la formación de su carácter. Y, sin embargo, si se quiere sorprender el verdadero espíritu de la pedagogía de Kerschensteiner, esta concepción del trabajo manual debe estar subordinada a un plan, a una concepción mucho más general. La prescripción de enseñar el trabajo manual como una disciplina con su técnica propia y su destino específico, es solamente un caso particular de un principio que yo designaría con el nombre de *principio de especificidad de las materias de la enseñanza*, o para hablar como Kerschensteiner, de los *bienes de la cultura*. Puede exponerse así: se trate de las ciencias matemáticas o naturales, o de las lenguas, o del dibujo, o de técnicas materiales, debemos considerar toda ciencia o arte como una producción social, perfectamente determinada a su forma, en la que permanecen visibles los medios intelectuales que la han realizado. Esta producción social espera el espíritu del niño, y el espíritu del niño la desea, inconscientemente lo desea, lo necesita para su desenvolvimiento. Aquí reside el secreto de la actividad verdadera. Si se quiere un escolar activo, es preciso que se reproduzca en abreviatura el trabajo creador por el cual

el espíritu humano ha producido la disciplina, el «bien de la cultura», objeto hoy de la enseñanza; es preciso que él invente, a su vez, siguiendo las vías naturales de la invención humana. La didáctica del maestro tiene, pues, su modelo en la invención científica o didáctica del creador. Si sabe conformarse con este modelo, toda materia de enseñanza le ofrece medios de desenvolvimiento educativo del mismo orden que los proporcionados por el trabajo manual. Cualquiera que sea su naturaleza, todo «bien de cultura debe ser presentado en la especificidad de su «estructura intelectual» al niño llamado a reconstruirlo por su propio esfuerzo intelectual. Esta concepción fundamental del sistema pedagógico de Kerschensteiner proporciona un guía para la aplicación práctica de la teoría del interés, tan felizmente cultivada por James y Dewey, más preciso y seguro que la «ley biogenética», expuesta en forma de hipótesis antropológica. Este guía es la materia misma de la enseñanza, sorprendida en la realidad profunda de su «estructura intelectual». De aquí se deriva inmediatamente la necesidad de una instrucción normal en profundidad, que abra al futuro maestro la inteligencia específica de las diversas disciplinas, en lugar de proveerle de nociones superficiales, de resúmenes de resultados y de un pretendido método universal de enseñanza. Desde el punto de vista de la preparación del maestro, puede pasarse al de la enseñanza del niño, y aquí, algunos otros corolarios muy sencillos bastarán también para caracterizar la pedagogía de la Escuela del Trabajo: 1.º Para acomodar al proceso social de descubrimiento el trabajo del niño, para volver a encontrar en el niño la fuente creadora de la disciplina enseñada, es preciso no proponerle que compruebe por su esfuerzo intelectual que es capaz de adquirir espontáneamente la experiencia en virtud de un interés que le es propio. No se debe, por ejemplo, proponerle que compruebe una noción histórica sin relaciones con su actual curiosidad imaginativa. Es preciso, por otra parte, esforzarse en discernir la vocación

profesional que parece determinar su naturaleza mental y las condiciones sociales de su vida, así como el tipo espiritual (teórico, estético, social, asocial y religioso), según el cual, se desenvuelve espontáneamente su carácter, y escoger, en consecuencia, las materias de enseñanza y las vías de cultura moral que corresponden mejor a sus disposiciones. 2.º Para que por el ejercicio escolar se despierte y se mantenga el interés propio del niño, es indispensable ayudar sus facultades de expresión, para que alcancen realizaciones precisas. 3.º Último corolario: sería vano pretender enseñar de la manera indicada, es decir, conforme a las exigencias de la asimilación intelectual, una gran masa de materias. Es preciso escoger entre la extensión y la profundidad. La «Escuela del Trabajo» escoge la profundidad, y se esfuerza por «producir un *mínimum* de bagaje de conocimiento con un *máximum* de habilidad, de capacidad y de goce en el trabajo al servicio de la inspiración social».—III. *Los principios éticos y la educación cívica*. Aquí se llega ya al corazón de la teoría técnica de Kerschens-teiner. Este concibe, como se ha mostrado, el desenvolvimiento espontáneo del niño como esencialmente imitativo, subordinado a un ejercicio que sigue las líneas de la producción social en todas las disciplinas. Consideremos ahora, no ya la adquisición escolar de esta o de la otra disciplina particular, sino el desenvolvimiento, en totalidad, del *carácter*, es decir, la formación moral del alumno, fin supremo de la educación. Los datos del problema siguen siendo los mismos: se trata siempre de solicitar y de sostener la actividad espontánea del escolar, ofreciéndole ejercicios de creación, según las líneas de desenvolvimiento de la organización social. En esto consiste la *educación cívica*, concepto que, según el autor, abarca la totalidad de los problemas escolares, y sobre el cual hace reposar la construcción sistemática de su pedagogía. La educación cívica es el fin supremo de la escuela; tal es la expresión pedagógica de una concepción ética, que puede ex-

ponerse de la manera siguiente: El hombre es un haz de fines subordinados a una finalidad racional, que está obligado interiormente a reconocer, pero que no posee el poder de realizar; depende demasiado, en tanto que individuo, de los intereses relativos a su existencia particular. Estas finalidades egoístas le dominan hasta que se ilumina el sentimiento de la limitación necesaria de los intereses de cada uno, y este sentimiento no se desenvuelve espontáneamente en el alma individual; para la generalidad de los hombres, al menos, no puede nacer sino después de la realización efectiva de la subordinación de las actividades individuales a la actividad nacional. En otros términos, el consentimiento voluntario a la subordinación social, medio de realización de la finalidad racional del individuo, es un fruto de educación. De aquí se sigue que el Estado (Staat, nación organizada), en tanto que encierra en sí las condiciones del progreso de la cultura y del derecho, representa para los individuos el «bien moral exterior supremo», y que es legítimo hacer de la escuela pública como ocurre en Alemania desde el fin del siglo XVIII—un instrumento de la potencia pública para fines del Estado; la función suprema de la escuela es, pues, efectuar por la educación cívica la coordinación de la actividad individual y de la actividad nacional. La escuela, órgano de la educación cívica, tiene por triple misión preparar al alumno para una función, habituarle a ver en esta función un servicio del Estado y proporcionarle, en fin, el deseo y la fuerza de perfeccionar por el trabajo funcional su propia personalidad. La *arbeitschule* pretende bastarse para esta triple tarea. El principio ético de la función social de la escuela abre un nuevo aspecto, complementario de los anteriores, y que acaba de caracterizar la escuela de la educación cívica: es el de la colaboración escolar. La colaboración, modo fundamental de la producción social de los «bienes de cultura», es también una condición esencial de su asimilación escolar, al mismo tiempo que un elemento esencial de la educación cívica.

ca. La colaboración escolar se hace posible por la sustitución del libro por el ejercicio y la experiencia. Se realiza por sí misma en el taller, en donde se impone una división del trabajo para la producción de todo objeto útil un poco complejo. Se instala en el estudio de las ciencias con el trabajo de laboratorio y con los ejercicios concretos para fines reales. Ahora bien; la colaboración no tiene por efecto solamente, ni sobre todo, facilitar singularmente la asimilación de los objetos de estudio, sino que también favorece el nacimiento y el desenvolvimiento simultáneos del hábito del servicio social y del sentimiento de responsabilidad: dos sentimientos preciosos de devoción cívica, que olvida muy generalmente la escuela alemana autoritaria y didáctica, y que cultivan, por el contrario, con un maravilloso éxito las escuelas más representativas del genio y del espíritu social de los ingleses.

El plan Dalton, por M. Garde (1).

Una enseñanza de la composición francesa en el tercer año de la escuela primaria superior, por M. Avisse.

Notas pedagógicas.

Crónica de la enseñanza primaria.

Los libros.

DICIEMBRE

Modestia y genio: Pasteur, por L. Gérard-Varet.—La vanidad y la modestia no se miden ni por el mérito, ni por la posición. La primera es espontánea, es la naturaleza que se abandona a sí misma, el amor propio ingenosamente expresado. Prospera en los medios de reflexión rudimentaria: niños, salvajes y oficios incultos. En las clases cultivadas reina igualmente, pero disfrazándose; recurre a sutiles coqueterías. Se encuentra, sobre todo, en las profesiones en que el éxito es un éxito de opinión: oradores, escritores y artistas. Vivir de los aplausos se convierte bien pronto en vivir para los aplausos. La modestia no es solamente la virtud de las situaciones modestas, sino que puede ser

(1) De este artículo publicaremos aparte un extenso extracto.

ropaje de los méritos más brillantes. Estos, conscientes de su genio, se inclinan ante la única grandeza verdadera, la que se colorea de infinitud: Ciencia, Patria, Humanidad; la vida no les parece digna de ser vivida, sino consagrada a una gran causa. Pasteur es un ejemplo vivo de estas altas naturalezas. Fué uno de los más modestos entre los más grandes, porque se consagró por entero a una de las más grandes causas.

La lectura y los manuales en la escuela primaria, por Maurice Sarsonne.
Notas pedagógicas.

Iniciativas.

Exámenes. Concurso de entrada en cuarto año de Escuela Normal.

A través de los periódicos extranjeros. Estados Unidos de América, por A. Gricourt.

Los libros.

Índice de materias.—D. BARNÉS.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
DE LA VIDA QUE PASA

—
LOS ESPONTÁNEOS, LA ENSEÑANZA

Y D. FRANCISCO GINER

por Santiago Vinardell.

Los espontáneos tienen en la fiesta de los toros una brillante tradición. Esos mozos que se tiran al ruedo, dispuestos a demostrar que son tan valientes y toreros como el más pintado del gremio, encarnan esenciales virtudes de la raza.

¿No está llena toda la historia española de audacias, de aventuras y de improvisaciones?

«Audaces fortuna juvat...» Según. Porque es seguro que si nos fuese dable interrogar a Virgilio, aclararía estas palabras en el sentido de que no basta la audacia para que la fortuna se decida a ayudarnos. Audacia. Pero algo más también. Por lo menos, la rudimentaria preparación de esos

toreros espontáneos que, sin temor al toro ni a los guardias, se lanzan a torear.

Digo esto porque en esta España del Directorio, los espontáneos de toda calaña han surgido como las setas después de las primeras lluvias otoñales. El que menos se cree con derecho a erigirse en consejero, guía y tutor de los actuales gobernantes...

Entre la nutrida fauna de espontáneos a que me refiero, abundan los «especializados» en cuestiones de enseñanza. Ellos no se atreverán a presentar un proyecto de puente, túnel o canal; pero ¿proyectos para instrucción y educación? Creo que no hay español que no tenga el suyo redactado o por redactar...

Si fuese preciso examinar a los que fueron Ministros de Instrucción pública del régimen caído, nos sorprenderíamos—o, mejor dicho, no nos sorprenderíamos—al comprobar, por ejemplo, que no conocen la obra pedagógica de D. Francisco Giner. En vano emprendió *La Lectura* la publicación de las obras completas del grande hombre. Fuera de unos cuantos estudiosos y de unos cuantos que—con el horror de toda posible xenofobia espiritual y con un eclecticismo perfecto—nos consideramos fervientes devotos del pensamiento español, la labor magistral de D. Francisco Giner de los Ríos sigue siendo inédita para la mayoría de los que tienen el deber de conocerla.

¡Pobres pedantes! ¡Infelices espontáneos! ¿Qué podéis decir sobre reformas de enseñanza después de lo que nos dejó escrito el austero varón de preclaro talento que consagró toda su vida a esta disciplina?

Puede el Directorio echar al fuego las estulticias de los espontáneos, los sectarismos de algunos estirados doctores y las ambigüedades de muchos seudoprofesionales. El volumen II de las *Obras Completas* de Giner le basta, si es que quiere de veras reanudar la tradición de aquella España que alimentó en su seno las Universidades de Córdoba, Salamanca y Alcalá de Henares. Ese tomo se titula: *La Universidad Española*. Y hasta encontrará, en una de sus páginas, el que lo lea, el sano y oportu-

nísimo consejo de que «no se deje llevar de la supersticiosa fe en la virtud de la *Gaceta*».

Si a los mecanismos burocráticos se quiere oponer el santo apostolado que, para forjar una España nueva, deben realizar cuanto antes los catedráticos y los maestros, no hay mejor camino que atenerse a los sabios consejos del filósofo español, sangre de nuestra sangre, que anheló para su patria, a base de la enseñanza, un porvenir de grandeza y poderío.

Giner nos dirá—refiriéndose a la reforma iniciada en 1868 unas palabras que hoy resultan actualísimas. Véase si no: «Al cándido optimismo, que creía cumplir con dictar leyes y reglamentos, sucedió el deseo por realizar prácticamente un cierto ideal.» ¿Este deseo no alienta también ahora lo mismo en la intelectualidad que en el pueblo? ¿No ha llegado el momento de encauzarla práctica y eficazmente?

Don Francisco Giner dejó trazado, sobre la árida estepa de la enseñanza española, un ancho camino lleno de luz. ¿Por qué no lo siguieron los últimos ministros liberales?... No nos engañemos. No siguieron ese camino, ni otro alguno, porque aquel Ministerio «de entrada» es la burla más cruel que hemos soportado los españoles. El caso era ser ministro como fuese y de lo que fuese. Y así resulta todavía tan verdad como si lo acabara de escribir lo que escribió Giner, en 1902, respecto a nuestras Universidades: «Hoy por hoy, la Universidad española no es corporación social de profesores y alumnos, como en sus buenos tiempos, para el cultivo de los estudios tenidos entonces por liberales y la enseñanza y educación de la juventud en ellos, sino un centro administrativo del Estado, compuesto exclusivamente de profesores oficiales; esto es, nombrados por el Gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grados de las profesiones correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas «asignaturas» cuyas líneas generales establece y aprueba el Estado mismo o lo pretende al menos.»

Pero no todo es dura crítica demoleadora en el libro del sabio. Inmediatamente le

sigue la adecuada labor constructiva. Giner destruye. Pero, sobre las ruinas de los falsos templos, que pulveriza con sus argumentos de catapulta, levanta el sólido edificio de armoniosas líneas rematado por estas finas agujas que apuntan al cielo: «Por alta que la obra del científico sea, como en otro sentido la del sacerdote—escribe en el capítulo titulado *Qué debe ser la Universidad española en el porvenir*—, o el artista, o el gobernante político, no lo es menos la cura de almas—o más bien, de almas y cuerpos—que al maestro encomendamos y de que pende, en realidad, y no por obra de charlatanes y retóricos, que se ven obligados ya, al menos, a injertar el tópico en sus ansias tonantes o melosas, la cultura del espíritu nacional, la purificación de su moralidad, la nobleza de sus gustos, el refinamiento de sus costumbres, la elevación del ideal y hasta la salud material de la raza.»

Al trazar las líneas generales de su magno proyecto, de apóstol y de padre, Giner se muestra convencido de que la historia hará su obra en nuestra tierra como en las demás. Y al llegar aquí, se pregunta angustiado: «Pero ¿cuándo? ¿Por medio de quiénes? ¿A qué precio?»

¿Le podremos contestar en 1924?...

Mientras esos infelices espontáneos se lanzan al ruedo de la política—que tanto dicen odiar—, y, sin temor al toro, ni a los guardias, ni a nadie, se las dan de consejeros para reformar la enseñanza, ¿no habrá quien consulte ávidamente el libro admirable de D. Francisco Giner?

(Extracto de *La Esfera* del 2-II-24.)

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1923, leída y aprobada en la sesión de 20 de febrero de 1924.

INGRESOS

	Pesetas.
Saldo anterior (1)	2.320,90
Recaudado durante el año.....	2.459
TOTAL.....	4.759,90

(1) Véase el número 758 del *Boletín*, correspondiente a mayo de 1923.

GASTOS

	Pesetas.
Auxilio de 100 pesetas mensuales a la Institución.....	1.200
Donativo de cinco pesetas mensuales a la Sociedad «Fraternidad Cívica».....	60
Donativo de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca circulante de niños de la Institución.....	120
Donativo de dos pesetas mensuales al Protectorado del Niño Delincuente.....	24
Donativo de 25 pesetas mensuales a la viuda de un profesor de la Institución.....	300
Donativo para el monumento al profesor, que fué, de la Institución, D. Juan José Conde-Pelayo.....	100
Donativo para la Colonia de vacaciones.....	1.000
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	12,50
Anticipo a dos socios de la Corporación.....	1.596
A Román Serrano, por cobranza...	130
Gastos de correo.....	5,15
Talones para recibos.....	50
TOTAL.....	4.597,65

Saldo a favor de la Corporación.. 562,25

El Tesorero, JOSÉ ONTAÑÓN Y VALIENTE. V.º B.º; El Presidente, MARQUÉS DE PALO MARES DE DUERO.

LIBROS RECIBIDOS

Montesinos (José F.).—*Teatro antiguo español. Textos y Estudios, V.—Lope de Vega. La Corona merecida.*—Madrid, Sucesores de Hernando, 1923.—Don. de la Junta de Ampliación de Estudios.

Junta de Ampliación de Estudios.—*Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921.*—Madrid, 1922.—Don. de ídem.

Real Sociedad Geográfica.—*Anuario de 1924.*—Madrid, 1924.—Don. de la Real Sociedad Geográfica.

Coubertin (Pierre).—*Ce que nous pouvons maintenant demander au sport...*—Lausanne, 1918.—Don. del autor.

Barras de Aragón (Francisco de las).—*Nota sobre índices obtenidos de medidas, tomadas en vivo, de sujetos naturales de la provincia de Sevilla y sus limitrofes.*—Madrid, Museo Antropológico Nacional.—Don. de ídem.

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