

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA  
BARCELONA

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

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

AÑO XL.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1916.

NÚM. 673.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Fuentes para el estudio de la Paidología, por *Don Domingo Barnés*, pág. 97.—La administración escolar suiza, por *Lorenzo Luzuriaga*, pág. 101.—Revista de Revistas. Francia: «Revue pédagogique», por *D. Barnés*, pág. 114.

### ENCICLOPEDIA

Burgo de Osma, por *D. José Giner Pantoja*, página 117.

### INSTITUCIÓN

INMEMORIAN: La doctrina filosófica de D. Francisco Giner, por *D. Fernando de los Ríos*, pág. 120, Noticias, pág. 128.—Libros recibidos, pág. 128. Correspondencia, pág. 128.

## PEDAGOGÍA

FUENTES PARA EL ESTUDIO DE LA PAIDOLOGÍA (1)  
por *D. Domingo Barnés*,  
Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

El *Board of Education*, de Inglaterra, cuyas numerosas publicaciones constituyen, por sí solas, un importante repertorio bibliográfico para la mayor parte de los problemas de la Pedagogía, y especialmente de la organización de la enseñanza en Inglaterra, comenzó en 1896 a publicar su *Special Reports on Educational Subjects* (2), consagrados especialmente a trabajos de información, y con tanta actividad emprendidos, que en pocos años esta co-

lección ha llegado a rivalizar con los *Reports* norteamericanos en importancia y alcance. Estas publicaciones, como las recientes del ilustre pedagogo inglés, Sadler y las de tantos otros, son expresión viva de un espíritu de acentuación del espíritu de estudio y asimilación del extranjero, que se viene notando en estos últimos tiempos en Inglaterra. Siempre ha habido numerosos mantenedores de este espíritu—especialmente entre los liberales de la izquierda—, los cuales han defendido lo que pudiera llamarse el «continentalismo», tanto en política como en lo relativo a la vida social y a los problemas de la enseñanza. Pero parece indudable, que así como en política el rey Eduardo representaba con la suya, hábil y discreta, una tendencia a buscar el equilibrio europeo, asociándose más íntimamente que nunca a la vida internacional, así también parece notarse una creciente preocupación por la manera de estar planteadas en el extranjero, y en Alemania especialmente, los principales problemas pedagógicos, y una viva ansiedad por conocer las instituciones creadas, los esfuerzos realizados y los medios llevados a cabo para resolverlos. Prueba de ello son estos numerosos informes y publicaciones, tanto de origen oficial como de origen privado, y el interés con que se leen y consultan por las autoridades de la enseñanza, por el profesorado y por la opinión pública, tan interesada allí por tales problemas.

A continuación indicamos algunos de los trabajos más importantes para nuestro objeto aparecidos en estos *Special Reports*.

(1) Esta nota forma parte de la obra que, con este mismo título tiene en prensa el autor.

(2) London: Printed for His Majesty's Stationery Office, by Wyman and Sons, Ltd., Fetter Lane, E. C.

«La Educación pública elemental en Inglaterra y Gales», por M. E. Sadler y J. W. Edwards. Vol. I. 1896-7.

«El A B C del dibujo: Una Investigación de los principios sobre los que reposa la instrucción elemental en el dibujo», por Evenezer Cooke. Vol. I. 1896-7.

«El Código escolar elemental prusiano», traducido por A. E. Twentyman. Vol. I. 1896-7.

«La educación de las niñas y de las mujeres en España», por F. de Arteaga y Pereira. Vol. I. 1896-7.

«La organización, por los maestros, de los juegos fuera de la escuela para los niños que asisten a ella en las grandes poblaciones industriales», por G. Sharples. Volumen 2. 1898.

«La educación física bajo el *School Board* de Londres», por Th. Chesterton. Volumen 2. 1898.

Hasta la introducción, en 1879, del llamado sistema de gimnasia sueca en las escuelas de niñas, puede decirse que la educación física de los niños recibió oficialmente poco estímulo. El sistema sueco, con poco éxito al principio, promovió luego un activo movimiento encaminado a hacerlo más recreativo y más adecuado a las exigencias del niño inglés. En 1889 se hizo una tentativa para introducir el sistema en las escuelas de niños, pero tuvo poco éxito. Al declarar el *School Board*, en 1889, obligatorios en las escuelas los ejercicios físicos, se preocupó de proporcionar a los maestros la preparación necesaria para el nuevo servicio que se les exigía y organizó cursos especiales bajo la dirección de dos instructores, uno para enseñar el sistema inglés y otro para el sueco. Como este sistema tenía cada vez menos éxito, fué suprimida la plaza, nombrándose en su lugar un nuevo instructor que cooperase con el primitivo en la enseñanza del sistema inglés. Aspira éste a proporcionar, mediante movimientos de los miembros y con las marchas, un recreo disciplinado, un aumento de la circulación y de la capacidad respiratoria, un estímulo para la nutrición, una más fácil eliminación de los desgastes naturales, un aumento del volumen y poder

de los músculos, y, por tanto, un desenvolvimiento y crecimiento general del cuerpo.

Los ejercicios más recomendables serán los más sencillos y, sobre todo, variados. La diversión es condición esencial del juego para que éste despierte el interés e influya en el carácter. Y para que el ejercicio, como toda actividad humana, recree al espíritu, necesita éste cierta libertad, concertada con una disciplina que proceda de las exigencias objetivas y no de una intervención continua del maestro para imponerla.

Téngase bien en cuenta que estos ejercicios son sustitutivos del juego, fórmula ideal única recomendable; pero que, por desgracia, no siempre son posibles en las condiciones actuales de la escuela, por lo menos, con toda la frecuencia e intensidad necesaria. A falta del juego, siempre serán preferibles esta serie de ejercicios sencillos, progresivos y bien concebidos, en relación con el organismo del niño, y acompañados de la música, que la ausencia de toda educación física, o el falseamiento de ésta y, lo que es peor, de la moral, sustituyéndola por un adiestramiento acrobático o por una preparación militar.

«El estudio de la educación», por J. J. Findlay. Vol. 2. 1898. Constituye un verdadero bosquejo de Pedagogía, seguido de su correspondiente nota bibliográfica. Es muy interesante la primera «Sección», en la cual recoge y rebate todas las objeciones que se han hecho al estudio de la Pedagogía, y que pudieran resumirse en estas dos: 1.<sup>a</sup>, el maestro, como el artista, nace, pero no se hace, y 2.<sup>a</sup>, la Pedagogía constituye un estudio abstracto y teórico, sin aplicación ni eficacia práctica. Pero estas objeciones iban dirigidas a un tipo determinado de Pedagogía, desterrado hoy por fortuna, y que aspiraba a establecer un conjunto de recetas, realmente estériles, apoyándose en afirmaciones gratuitas o poco depuradas de otras ciencias de segunda mano, y que no se preocupaba de cultivar en los maestros futuros los hábitos y métodos de observación y reflexión en la esfera de su arte.

«El método eurístico de la enseñanza, o

arte de hacer que los niños descubran las cosas por sí mismos», por el Dr. H. Armstrong. Vol. 2. 1898.

«La higiene escolar en Bruselas», por J. D. Montgomery. Vol. 2. 1898.

«La organización nacional de la educación en Suiza», por R. L. Morant. Vol. 3. 1898.

«El horario y los programas en las escuelas superiores de Prusia», por W. G. Lipscomb. Vol. 3. 1898.

«Las tendencias de los sistemas educativos de Alemania», por el prof. Rein. Volumen 3. 1898.

«La posición actual de la enseñanza manual en Alemania», por el Dr. Otto W. Beyer. Vol. 3. 1898.

«La enseñanza elemental en el gran Ducado de Finlandia», por el Dr. Yrjö-Koskinen. Vol. 3. 1898.

Los volúmenes 4 y 5 están consagrados a la organización educativa de las principales colonias del Imperio Británico.

El volumen 6, a las escuelas preparatorias de Inglaterra, a su función en la segunda enseñanza inglesa, a sus programas y a sus métodos de enseñanza.

El volumen 7, a la educación rural en Francia.

«La educación en Noruega en el año 1900». Publicación oficial para la exposición de París en esa fecha. Vol. 8. 1902.

«Nota sobre los trabajos manuales de los niños en Suecia», por J. G. Legge y M. E. Sadler. Vol. 8. 1902.

«Los rasgos principales del sistema escolar de Zurich», por H. J. Spenser y A. J. Pressland. Vol. 8. 1902.

«Las escuelas maternas de París», por M. S. Beard. Vol. 8. 1902.

«La educación primaria en los Países Bajos», por R. Balfour. Vol. 8. 1902.

«La enseñanza primaria y secundaria en Portugal». Publicación oficial para la Exposición de París de 1900. Vol. 8. 1902.

«El estudio de la Aritmética en las escuelas elementales, por A. Sonnenschein. Vol. 8, 1902.

El volumen 9 está consagrado a la enseñanza en Alemania. Son especialmente interesantes los dos artículos siguientes:

«La medida de la fatiga mental en Alemania», por C. C. Th. Parez. Vol. 9. 1902.

Constituye un estudio muy detallado sobre este problema, y de él pudiéramos deducir algunas conclusiones.

Es quizás la más curiosa de notar la coincidencia a que han llegado en los resultados los diferentes investigadores, a pesar de realizar independientemente sus experimentos, en diversas escuelas y con métodos distintos: el del ergógrafo, el del estesiómetro, el de los *tests* mentales, etc.

Este acuerdo sugiere la presunción de la corrección general de los medios empleados para averiguar la fatiga mental y de la íntima conexión que existe entre este fenómeno y las variaciones en el estado mental o físico, sobre cuya observación se han basado las investigaciones indicadas.

La conexión entre el trabajo mental y la fatiga, con sus síntomas mentales y físicos concomitantes, es, desde luego, puramente relativa y varía *para* cada individuo, así como *en* cada individuo, bajo distintas circunstancias.

Los casos más serios y frecuentes de agotamiento mental derivado del recargo de trabajo, se han notado en alumnos de 12 años. Es éste un serio indicio de que de los 8 a los 12 años transcurre el período de más débil desenvolvimiento, y que las horas habituales en la mayor parte de las escuelas son excesivas para los niños de esta edad. Treinta minutos se consideran como el límite del tiempo durante el cual puede ser razonable contar con la atención sostenida del niño sobre una materia; pero con una variedad hábilmente calculada en las lecciones, puede contarse con 40 ó 45 minutos sin esfuerzo excesivo. Nada agota tanto al niño como un ejercicio mental prolongado, si se combina con una atención intensa.

La importante cuestión de los intervalos de descanso ha sido hábilmente investigada por Griesbach, y sus experimentos llevan a la conclusión de que ningún trabajo continuo debe exceder nunca de una hora. Los resultados más favorables se obtuvieron con descanso de 5 a 15 minutos entre las lecciones. Los experimentos de Frie-

drich, sin embargo, parecen aconsejar intervalos más largos, sobre todo en el trabajo de la mañana. El tiempo perdido en ellos se compensa ampliamente por la mayor frescura y capacidad que se obtiene.

Richter propone el siguiente horario escolar:

- 1.<sup>a</sup> hora. . . . . de 8 a 8,50.  
10 minutos de descanso.
- 2.<sup>a</sup> hora . . . . . de 9 a 9,50.  
15 minutos de descanso.
- 3.<sup>a</sup> hora. . . . . de 10,5 a 10,55.  
20 minutos de descanso.
- 4.<sup>a</sup> hora . . . . . de 11,15 a 12.  
30 minutos de descanso.
- 5.<sup>a</sup> hora. . . . . de 12,30 a 1,15.

Este horario, si se utilizan bien los intervalos de reposo, proporcionará al discípulo tiempo suficiente para recobrar su energía y volver frescos a su trabajo.

La cuestión del empleo de esos intervalos suscita diferentes opiniones. Mosso, que tanto insiste en la íntima conexión entre el trabajo mental y el corporal, desaprueba enérgicamente que se consagren a la gimnasia, porque ésta sólo acentuará el cansancio del sistema nervioso. Dornblüth, por el contrario, defiende la interpolación de la gimnasia, generalmente utilizada en Alemania; entendiendo que, después de la labor mental, cualquier otra forma de actividad, con preferencia los ejercicios corporales moderados, son más eficaces para disipar la fatiga que el reposo absoluto. Parece que los resultados de la experiencia son favorables a esta opinión, sobre todo si los ejercicios corporales están bien dirigidos. Sin embargo, donde sea rigurosamente posible, el juego es la actividad ideal que debe llenar estos descansos de la escolar.

«Informe del Congreso sobre la educación de los niños mentalmente débiles, celebrado en Augsburgo, Abril, 10-12, 1901», por el Dr. A. Eichholz. Vol. 9, 1902.

Los volúmenes 10 y 11 están consagrados al estudio de la educación en los Estados Unidos de América.

Los volúmenes 12, 13 y 14 están dedicados al «sistema educativo de las principales colonias del Imperio».

Los volúmenes 15, 16 y 19 estudian la enseñanza de la economía doméstica en Europa y América.

En el volumen 17, el Sr. Thornton se ocupa de las escuelas públicas y privadas en el Norte de Europa.

El volumen 18 contiene diversos artículos referentes a la educación y a la preparación del Magisterio primario en Francia.

El volumen 20 estudia la enseñanza de los clásicos en las escuelas secundarias de Alemania.

«Las excursiones escolares y las escuelas de vacaciones», por J. E. G., de Montmorency. Vol. 21. 1907.

Excursiones y viajes escolares, escuelas de vacaciones, colonias escolares y escuelas al aire libre, son, entre otras variedades más confusas, las formas más típicas de un movimiento pedagógico que tiende a acercar la escuela a la Naturaleza, como fuente de una enseñanza realista, como ambiente adecuado de una educación elevada, mediante los goces puros de la contemplación, y como condición indispensable de salud y bienestar físico.

Por otra parte, el *nature-study* gana en Inglaterra, como en los Estados Unidos, numerosos y fervientes partidarios. Este movimiento en favor del estudio de la Naturaleza nace del concepto moderno de la educación, cuya base es el estudio del hombre, considerado en el ambiente que le rodea, el estudio del mundo en que está colocado y del cual depende. Como todo movimiento pedagógico profundo, éste se inspira también en otro social más amplio: en el universal deseo, actualmente sentido y concretado en la fórmula «rusticar la ciudad, urbanizar el campo». La opinión está preocupada por la inmensa serie de problemas económicos y morales que engendra el éxodo continuo de los campos a las ciudades, y la verdadera congestión de vida que se observa en éstas, y acude, para resolver el problema, a la obra educativa, única fecunda, a su juicio, ya que tan poca confianza tiene en las aparentes transformaciones impuestas por los Poderes públicos. La educación es la que ha de «sumergir» al niño en el seno de la Naturale-

101  
 PERTENESCE A LA BIBLIOTECA  
 ATENEA DE BARCELONA

za, la que ha de acostumbrarle a conocerla, a quererla y a considerarla como fuente fecunda de toda la vida física y aun de toda la vida moral, forjando su carácter en el espectáculo de su ritmo constante y uniforme. No se puede aislar al niño de la Naturaleza, ni educarlo entre las cuatro paredes de una escuela, como rueda separada del engranaje total de que forma parte.

Además, en todas las naciones europeas es creciente la tendencia a cuidar con escrupulosa solicitud a los enfermos, a los retrasados, a los físicos y mentalmente débiles, a esa inmensa masa, en suma, que las naciones atrasadas abandonan a sus débiles fuerzas, como escoria inútil de la raza, y que esas otras naciones, más conscientes de sus deberes y de sus intereses, procuran corregir para incorporarlas a la eficiencia social.

No es, pues, extraño que los *Special Reports* consagren un volumen a estudiar algunas de las diversas instituciones en que este movimiento se va concretando en sus tanteos, rectificaciones y complejidad creciente.

También estudia J. E. G. de Montmorcency, algunos precedentes históricos de este movimiento. Es frecuente considerar a Rousseau como su iniciador, quizás por ser su más fervoroso representante. Pero no pueden olvidarse lo arraigados que estaban de tiempo antiguo los viajes escolares en Alemania; las expediciones escolares, que constituyeron uno de los factores educativos más importantes de las Universidades medioevales, la significación que en el catorce adquiere Inglaterra como un famoso *locus* de los viajes escolares.

En esta dirección, Rabelais había llegado a establecer principios generales pedagógicos. Muchas de sus ideas las había aprendido de Vittorino da Feltre, en cuya escuela palacio de Mantua se ponía en contacto a los alumnos con la historia y la filosofía natural. Erasmo también aboga por el estudio de la Naturaleza para dar vida al espíritu.

Comenius había ya establecido el principio baconiano: «Hasta donde sea posible, debe enseñarse a los hombres a ser sabios,

no mediante los libros, sino mediante el cielo, la tierra, los árboles y los animales; esto es: debe aprender a conocer y a examinar, y no las observaciones y testimonios de los demás acerca de las cosas». Francke, Bassedow, etc., se inspiran en el mismo espíritu. Este está hoy tan generalizado, que sería prolijo enumerar sus principales representantes.

El éxito de los viajes escolares depende, en general, de tres factores: amplia preparación y previsión minuciosa, partiendo de principios generales que hagan de los viajes una parte orgánica de la vida escolar, hasta llegar a la consideración de los más menudos detalles relativos a las condiciones físicas e impedimenta del viaje. Nada debe dejarse al azar. Todo debe tenerse en cuenta y aprovecharse. El segundo factor es la selección depurada de maestros y discípulos. El tercero, la buena organización económica.

El volumen 22, 1909, está consagrado a estudiar y comparar las medidas tomadas para poner en vigor la obligatoriedad escolar en Bélgica, Francia, Alemania y, finalmente, Inglaterra y sus dominios.

Volumen 23, 1909, «La educación en Rusia».

Volumen 24, 1911, «La enseñanza secundaria y universitaria en Francia».

Volumen 25, 1912, «Las Universidades en los dominios británicos».

Volumen 26 y 27, 1912, «La enseñanza de las Matemáticas en los Estados Unidos».

Volumen 28, 1914, «La escuela y las profesiones y oficios en los Estados Unidos». Plantea en toda su complejidad el problema del aprendizaje y las soluciones más importantes que se ha procurado darle en los Estados Unidos.

#### LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR SUIZA

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza.

La enseñanza primaria es asunto privativo de los cantones de la Confederación. Según el art. 27 de la Constitución de 1874, y el 27 bis introducido en 1902:

«Los cantones han de proveer la enseñanza primaria suficiente, que debe estar exclusivamente bajo la dirección pública. Esa enseñanza es obligatoria, y en las escuelas públicas, gratuita. Las escuelas públicas deben poder ser visitadas por los miembros de todas las confesiones, sin daño para su libertad de creencia y de conciencia. La Confederación adoptará las medidas necesarias contra los cantones que no cumplan estos deberes.

»Como apoyo en el cumplimiento de los deberes impuestos a los cantones en el dominio de la enseñanza primaria, les serán concedidas subvenciones. La ley determinará este punto más detalladamente. La organización, dirección e inspección de las escuelas primarias queda reservada a los cantones.»

En cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 27 bis de la Constitución, se dictó en 1905 «la ley relativa al sostenimiento de la enseñanza primaria», de que se habla en su debido lugar.

Aparte del lazo de unión que las subvenciones de la Confederación establece entre los cantones, y aparte también de la unidad que les presta el ideal nacional, hay en Suiza una institución muy interesante que ha fomentado grandemente el desarrollo y unificación de la enseñanza primaria pública, a saber: los exámenes pedagógicos de los reclutas de toda la Confederación, que se extienden, no sólo a los primeros elementos de la lectura y escritura, sino a las principales materias que se cultivan en las escuelas primarias. La publicación anual de los resultados provoca una especie de competencia entre los diversos cantones, que se traduce en el mejoramiento de las escuelas, la elevación de la edad escolar, el establecimiento de escuelas de perfeccionamiento, etc.

El examen pedagógico de los reclutas se hace según el reglamento de 14 de Julio de 1910, con las siguientes calificaciones:

A. Lectura. Nota 1: Lectura corriente con acentuación inteligente, así como la libre reproducción de lo leído en contenido y forma. Nota 2: Habilidad mecánica en la lectura e información satisfactoria

sobre el contenido de lo leído. Nota 3: Lectura mecánica menos satisfactoria con alguna comprensión de la materia de lectura. Nota 4: Lectura defectuosa e incapacidad absoluta para dar cuenta del contenido. Nota 5: No sabiendo leer.

B. Redacción. Breve trabajo escrito (carta). Nota 1: Completa o casi completa corrección en contenido y forma. Nota 2: Satisfactoria en cuanto al sentido lógico, con varias faltas pequeñas de lenguaje y algunas grandes. Nota 3: Expresión débil en escritura y forma de expresión, pero conexiónada e inteligible. Nota 4: Redacción muy deficiente, casi sin valor para la vida práctica. Nota 5: Redacción absolutamente deficiente.

C. Cálculo. Nota 1: Conocimiento de las cuatro operaciones fundamentales en números enteros y fraccionarios (incluidos los decimales) del sistema métrico y de los cálculos ordinarios de la vida. Nota 2: Las cuatro operaciones con números enteros y fraccionarios simples. Nota 3: Cálculos con números más pequeños en relaciones fácilmente comprensibles. Nota 4: Adición y sustracción con números enteramente pequeños y alguna práctica de la multiplicación mental. Nota 5: Desconocimiento del cálculo con cifras e incapacidad de contar mentalmente números de dos cifras.

Conocimiento de la patria (Geografía, Historia, Constitución). Nota 1: Comprensión del mapa de Suiza, con la exposición satisfactoria de los momentos capitales de la historia patria, y en particular, del desarrollo de la Confederación desde 1798, y de la Constitución federal y cantonal. Nota 2: Respuesta adecuada a algunas preguntas sobre materias difíciles de los tres ramos. Nota 3: Conocimiento de algunos hechos fácilmente comprensibles de los mismos tres dominios. Nota 4: Respuesta a algunas de las más elementales cuestiones de la geografía nacional. Nota 5: Completo desconocimiento en estas materias.

En los exámenes se da la nota de «muy bueno», cuando los reclutas adquieren la mejor nota, 1, por lo menos en tres de las cuatro materias; esta calificación la mere-

ció en 1912 el 40 por 100 de los reclutas. La de «muy malo» se concede cuando se recibe la nota 4 ó 5 en más de una materia; sólo fué otorgada a un 5 por 100 del total de los reclutas. Además del examen pedagógico, se hace otro de gimnasia como preparación para el servicio militar.

*Administración.*—Según la Constitución federal, pues, la administración, inspección y gobierno de las escuelas corresponde a cada Estado cantonal. Como cada uno de ellos es completamente autónomo en esta materia, hay una gran variedad de tipos administrativos, los cuales, sin embargo, pueden reducirse a estos dos grupos:

1.º Cantones con un departamento de educación, constituido por un director como autoridad suprema única, jefe de los funcionarios permanentes de aquél. Así ocurre con los de Berna, Glaris, Basilea-Campo, Tesino, Turgovia y Vaud.

2.º Cantones en cuyo departamento de educación hay, además del director respectivo, un Consejo de educación, presidido por aquél, que funciona en forma colegial, y que constituye la autoridad superior en la enseñanza. A este grupo pertenecen los 19 restantes cantones. En 12 de ellos, el Consejo de educación es nombrado por el Poder legislativo: Zurich (7 miembros), Lucerna (5), Uri (7), Schwyz (5), Obwalden (5), Nidwalden (7), Soleure (5), Basilea-Ciudad (9), Schaffhausen (7), Appenzell A. - Rh. (5), Appenzell I. - Rh. (7), Grisones (3); en los otros siete es elegido por las autoridades ejecutivas: Zug (7), Friburgo (13), San Gall (11), Argovia (7), Valais (7), Neuchâtel y Ginebra (31). En dos cantones, Uri y Appenzell I. - Rh., el Consejo de educación no está sometido al del cantón, sino que funciona coordinadamente con él; en la mayoría de los demás, aunque está subordinado, el Consejo tiene funciones propias y exclusivas.

En la imposibilidad de enumerar la organización administrativa de cada cantón (1), se exponen dos que pueden servir como

tipo para los dos grupos anteriores, a saber: Berna y Zurich.

Cantón de Berna.—La autoridad superior de la enseñanza es la *Direction de l'instruction publique*, que ejerce la alta inspección sobre las escuelas y sobre las autoridades escolares y locales. El director de educación es uno de los 7 miembros del Consejo ejecutivo del Estado. Para la inspección de las escuelas cuenta con 12 inspectores escolares.

Para la administración local, cada municipio forma uno o varios distritos (*arrondissements*) escolares, y elige por 4 años una comisión de escuelas, compuesta, por lo menos, de 5 miembros, a cuya inmediata inspección y administración están sometidas las escuelas primarias, las escuelas primarias superiores y las escuelas de perfeccionamiento. Las comisiones escolares se reúnen, por lo menos, una vez al mes, y visitan cada cuatro semanas, al menos, mediante dos de sus miembros, las escuelas de su distrito, debiendo estar también presentes en las visitas de los inspectores del Estado. El importe de los presupuestos escolares es fijado por los municipios; a las comisiones sólo les está reservada su aplicación y administración.

«El programa y los métodos de enseñanza en todas las escuelas públicas son fijados por el departamento de educación, con la cooperación de las autoridades consultivas requeridas por la ley.» «Nadie podrá dedicarse a dar enseñanza privada o establecer escuelas particulares sin la autorización del director de educación, previo informe de los inspectores de distrito.» (Artículos 21 y 24 de la ley de 1856.)

Como lazo de unión entre las autoridades de educación y el pueblo, existe un Sínodo escolar, cuyos miembros son elegidos en cada circunscripción electoral a razón de uno por cada 5.000 almas, por 4 años. El Sínodo se reúne ordinariamente una vez al año, y extraordinariamente cuando así lo decida el director de educación o el Sínodo mismo. Su opinión ha de oírse antes de dictarse ninguna ley o disposición general referente a la enseñanza y al arreglo interno de todas las escuelas públicas.

(1) Una exposición muy completa del asunto se encuentra en el *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*. 1909.

Cantón de Zurich.—La administración y dirección superior de la enseñanza radica en un miembro del Comité ejecutivo del cantón, que recibe el nombre de director de educación. Unido a él existe un Consejo de educación (*Erziehungsrat*) presidido por el director y compuesto de siete miembros, incluyendo en ellos a aquél. Cuatro de los miembros son nombrados por el Consejo cantonal; los otros dos son nombrados por el Sínodo escolar, habiendo de ser uno de ellos maestro de enseñanza superior y el otro de escuela primaria. Los nombramientos son por 3 años, y los miembros del Consejo reciben dietas de ocho francos y las correspondientes indemnizaciones de viaje. A este Consejo de educación está encomendada «la inspección de toda organización escolar del cantón, tanto el fomento de la enseñanza científica y superior como el de la escuela primaria.» (Art. 6.º, ley de 1899.)

El cantón está dividido en 11 distritos o provincias escolares (*Schul Bezirk*), cada uno de los cuales posee una Junta escolar (*Bezirk Schulpflege*), compuesta, por lo menos, de 9 miembros, tres de los cuales son elegidos por el personal docente de la provincia, cuando aquéllos no pasan de 12, y de 6, cuando pasan de 30; el resto, por todos sus habitantes. A estas autoridades provinciales les está reservada la inspección general sobre todas las escuelas y establecimientos docentes de la provincia, mediante visitas personales de sus miembros. Otra función confiada a ellas es el cuidado y responsabilidad de la asistencia escolar y de la buena marcha de las escuelas. En sumn, estas autoridades provinciales tienen muchas atribuciones que en el cantón de Berna son ejercidas por las centrales.

Después, cada una de estas provincias se dividen, a su vez, en círculos o distritos, constituyéndose cada uno de éstos allí donde existe una escuela primaria superior, pero sin pasar nunca de 60 en todo el cantón. Cada uno de estos distritos tiene una Junta compuesta de 7 a 11 miembros. A las sesiones pueden asistir los maestros—salvo cuando se delibera sobre

casos personales—con voz, pero sin voto. Los distritos eligen un administrador, el cual debe presentar anualmente sus cuentas a las Juntas respectivas, y éstas, a las provinciales.

Finalmente, dentro de los distritos existen tantas Juntas locales como municipios comprendan aquéllos. Las Juntas locales se componen, por lo menos, de 4 miembros elegidos por los vecinos; los maestros tienen acceso a ellas, también con voz y sin voto. Estas Juntas son independientes de los ayuntamientos para los asuntos escolares, incluso en las cuestiones económicas.

*Inspección.*—La inspección escolar es ejercida en general: a) por inspectores profesionales; b) por las autoridades escolares que funcionan en forma colegial. En algunos cantones existen juntas ambas formas de inspección; en otros, no hay más que una de ellas.

Los inspectores profesionales son de varias clases: 1.º, inspectores que desempeñan su cargo en propiedad, sin tener otro destino; 2.º, inspectores que ejercen su cargo en comisión, desempeñando otro destino a la vez; 3.º, inspectores e inspectoras especiales de dibujo, gimnasia, trabajos manuales, labores, economía doméstica, etc.

La organización de la función inspectora varía mucho de unos cantones a otros. Algunos cantones no tienen ningún inspector profesional, aunque sí especiales; entonces la inspección es ejercida por las Juntas de enseñanza, como en Zurich. Otros cantones tienen un inspector cantonal en propiedad y varios de distrito en comisión, como Lucerna, o varias Juntas locales, como Basilea-Campo. Finalmente, otros cantones tienen varios inspectores profesionales en propiedad, dependientes de los directores o Consejos de educación, como Berna (12 inspectores), Schwyz (5), Friburgo (8), Grisones (7), Turgovia (15), Tesino (8), Valais (6) y Vaud (14).

La organización y funciones de estos inspectores profesionales varían también mucho de unos cantones a otros. En el de Berna, por ejemplo, los inspectores habitan en el distrito de su inspección, aunque



el departamento de instrucción puede hacer excepciones. Su acción es principalmente educativa. Sirven de intermediarios entre la Dirección de instrucción y las escuelas primarias ordinarias, superiores y secundarias. Cuidan de que los municipios, autoridades escolares y los maestros cumplan con sus deberes para con las escuelas. Fomentan el desarrollo de las instituciones escolares y circunesculares. Visitan lo más frecuentemente posible las escuelas; y se reúnen todos una vez al año, por lo menos, bajo la presidencia del director de educación.

Los sueldos están sujetos a las condiciones establecidas por los cantones. En Berna comienza con 3.600 francos, con ascensos trienales de 300, hasta llegar a 4.500. Las indemnizaciones de viaje varían, según los distritos, desde 800 a 1.400 francos anuales: en Lucerna, el inspector cantonal empieza con 4.000 francos, y tiene 500 asignados para viaje; en Glaris, el sueldo asciende de 5.000 a 6.200 francos, sin indemnización de viaje; en Basilea-Ciudad, de 6.000 a 7.000 francos.

Los inspectores en comisión que desempeñan además otro cargo—directores de escuelas normales, eclesiásticos, etc.—disfrutan una retribución que suele oscilar entre 500 y 1.000 francos.

Los cantones en que las autoridades escolares visitan directamente las escuelas son: Zurich, Berna (a más de los inspectores), Soleure, Basilea-Ciudad, Basilea-Campo, San Gall y Argovia. La forma en que hacen estas visitas varía mucho; generalmente se asigna a cada uno de los miembros de los Consejos y Juntas un determinado número de escuelas, de cuya inspección son responsables. Muchas de estas autoridades tienen también, como los inspectores en comisión, indemnizaciones de servicio y de viaje.

*Régimen de la primera enseñanza.*—

*Obligación escolar.*— La enseñanza es obligatoria por precepto constitucional; la determinación de cómo ha de cumplirse esta obligación es asunto propio de cada cantón, y de aquí nace la gran variedad que se observa en cuanto a la fijación de edades, procedimientos coercitivos, etc.

Como puede verse por el cuadro adjunto, la obligación escolar en Suiza se extiende a tres géneros de instituciones: la escuela primaria, la complementaria y la de perfeccionamiento. La duración media de la obligación en las escuelas primarias es de 7 y 8 años; en 4 cantones dura 9 o hay facultad para hacerlo en determinados casos; en 10 cantones, 8 años; en 7 cantones, 7 años; y sólo en 3 cantones, 6 años. Además de estos años de escuela primaria, algunos cantones—principalmente los que tienen menos años de edad escolar primaria—establecen uno o dos o tres años más—generalmente dos—de escuela complementaria. Finalmente, después de éstos, existen los años de escuela de perfeccionamiento, que suelen ser otros dos o tres; unas veces, la asistencia a éstas es voluntaria, y otras—en 15 cantones—, obligatoria. Así aparecen algunos cantones de Suiza como siendo los de máxima obligación escolar del mundo, por llegar hasta 12 y 13 años de asistencia obligatoria.

#### OBLIGACIÓN ESCOLAR \*

*Años de duración.*

	Escuela primaria	Escuela complementaria (1).	Escuela de perfeccionamiento.	Total.
Zurich.....	8	—	1-3 (v) (4)	9-11
Berna.....	8-9 (2)	—	2	10-11
Lucerna.....	6	2	—	8
Uri.....	6-7	2	3	11-12
Schwyz.....	7	—	— (v)	7
Obwalden.....	6-7	2	—	8-9
Nidwalden.....	7	—	—	9
Glaris.....	7	2	— (v)	9
Zug.....	7	—	2	7
Friburgo.....	9 (8) (3)	—	3	12 (11)
Soleure.....	8-7	—	3	11 (10)
Basilea (ciudad)	8	—	— (v)	8
Basilea (campo)	6	3	2	11
Schaffhausen ..	8	0 ó 1	2	10-11
Appenzell A-Rh.	7	2	2-3	11-12
Appenzell I-Rh..	7	(3)	3	10 (13)
St. Gall.....	7	2	2-3	11 (12)
Grisones. . . . .	8	—	2-3	10-11
Argovia.....	8	—	3	11
Turgovia.....	9 (8)	—	3	12 (11)
Tesino.....	8	—	3-4	11-12
Vaud.....	8 ó 9	—	3-4	11-13
Valais.....	8	—	4	12
Neuchâtel.....	8	—	2	10
Ginebra.....	6	2	—	8

(\*) Compuesto según los datos de *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*, 1910.

(1) Algunas horas por semana. (2) Dos números separados por guión indican generalmente que los municipios tienen facultad para prorrogar o rebajar la edad escolar en los límites que las cifras indican. (3) Los números entre paréntesis se refieren casi siempre a la edad escolar de las niñas. (4) (v) significa que la asistencia es voluntaria.

El castigo de las faltas de asistencia sin justificar se lleva con mucho rigor; su aplicación corre generalmente a cargo de las autoridades ordinarias escolares o de justicia. Los padres que no cumplen con el deber de dar enseñanza a sus hijos son castigados en el cantón de Ginebra con una multa de 2 a 5 francos, impuesta por el Departamento de instrucción pública, y en caso de reincidir, con una multa de 5 a 50 francos, aplicada por el Tribunal de policía; en caso de no pagarla, son castigados con la pena de arresto a razón de un día por cada 5 francos de multa. En el de Zurich llegan las multas hasta 15 francos, y en caso de reincidencia inveterada en el abandono del cumplimiento de la obligación escolar, los niños pueden ser arrancados de la tutela paterna, e introducidos en una casa de educación, corriendo los gastos a costa de los padres o tutores. En el cantón de Berna, la primera denuncia de irregularidad hecha por la Comisión escolar es castigada con multas de 3 a 6 francos; en las reincidencias sucesivas, las multas son siempre dobles que la anterior aplicada. En caso de que la ausencia sea permanente, el juez decreta, cuando la reincidencia ocurre en los 12 meses siguientes a la primera condena, la prisión de los padres por 48 horas como mínimo y 20 días como máximo. Así se explica que, a pesar de las dificultades geográficas, Suiza sea uno de los países donde con más regularidad se realiza la asistencia escolar.

El cálculo de la asistencia escolar se hace en Suiza por faltas y no por la media de los niños asistentes, como en otras partes. El total de las faltas ascendió en 1912 a 5.807.500, siendo cada una de medio día, de las cuales eran 5.102.492 justificadas, y sólo 705.008 sin justificar. O lo que es igual, cada alumno faltó, por término medio, en el año 10,4 medios días, de los cuales 9,2 eran justificados y 1,3 sin justificar.

#### ASISTENCIA ESCOLAR

Población total  
(1912, calculada.)

5.831.220

#### A. ALUMNOS MATRICULADOS EN LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS Y PRIMARIAS (1912)

Niños.	Niñas.	Total.
302 180	302 113	604.293

Población total matriculada.

15 %

#### B. ALUMNOS ASISTENTES (1912) (Escuelas primarias.)

#### FALTAS DE ASISTENCIA POR ALUMNO AL AÑO

Justificadas.	Sin justificar.	Total.
9,2	1,2	10,4

*Gratuidad.*—La Constitución federal indica ya el carácter gratuito de las escuelas públicas, junto a la obligación escolar. Pero en Suiza no es sólo gratuita la enseñanza, cosa común a casi toda Europa, sino que también lo es, en la mayoría de los cantones, el material y los utensilios escolares, por lo general sólo reservado a los niños pobres en el resto de Europa. Y este principio de la gratuidad no se ha limitado únicamente a la escuela primaria, sino que muchos cantones lo han extendido a otros órdenes de la enseñanza. Según el resumen oficial de 1910, 1.º, la gratuidad en las escuelas primarias era obligatoria por ley cantonal: a) *Tanto para el material de enseñanza* (libros, mapas, atlas, programas, etc.), como *para los utensilios escolares* (papel, cuadernos, lápices, plumas, etc.), en los cantones de Zurich, Glaris, Basilea-Ciudad, Basilea-Campo, Appenzell A.—Rh., Vaud, Neuchâtel y Ginebra. b) Sólo para *material de enseñanza* en los cantones de Zug, Appenzell I.—Rh., San Gall y Turgovia. 2.º La introducción de la gratuidad es asunto de los municipios, siendo éstos apoyados por los cantones en Berna y Argovia, y no apoyados en Lucerna, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Friburgo, Schaffhausen, Girones, Tesino y Valais.

*Enseñanza religiosa.* -- Conforme al artículo 27 de la Constitución federal: «Las escuelas públicas deben poder ser visitadas por los miembros de todas las con-

fesiones, sin perjuicio para su libertad de creencia y de conciencia.» Este precepto constitucional se cumple de varios modos: bien no incluyendo la religión en el programa escolar, como en los cantones de Ginebra y Neuchâtel; bien dándola a horas fuera de las ordinarias de clase, para que los disidentes no salgan perdiendo en su educación; en este caso, unas veces la enseñanza religiosa está encomendada expresamente a los eclesiásticos (evangélicos y católicos), como en Lucerna y Friburgo, y otras, como en Vaud, a los maestros, siempre que no vaya en contra de su conciencia. La ley vigente de Friburgo (artículo 12) dice: «La enseñanza religiosa es obligatoria para todos los alumnos que profesan el culto de la mayoría de los habitantes del distrito escolar a que pertenecen. Sin embargo, de ella serán dispensados, mediante una declaración formal de los padres, hecha ante la Comisión local, manifestando que sus hijos no asistirán a las lecciones de religión. La enseñanza religiosa está colocada bajo la dirección de la autoridad competente del culto al cual pertenecen los alumnos. Es dada en los días y horas indicadas por el reglamento local, de acuerdo con esas autoridades, y en locales provistos por los ayuntamientos.» La ley de Vaud, de 1906, art. 14, dice: «En cada escuela se dará, además, una enseñanza religiosa voluntaria, conforme a los principios del cristianismo, y distinta de las otras materias del programa obligatorio. Esta enseñanza consiste en el estudio, esencialmente desde el punto de vista educativo, de relatos del Antiguo y Nuevo Testamento. Las horas que se dediquen a ella han ser fijadas de suerte que no perjudiquen los estudios de los alumnos que no la siguen. Es dada por el maestro. Sin embargo, a petición suya, y por motivos de conciencia, debe ser dispensado de darla. Puede serlo igualmente a petición del municipio y de la Comisión escolar...»

**Coeducación.**—Por lo general, es preferida a la separación de los sexos, aunque hay algunas excepciones. Muchos autores han reconocido la coeducación en las le-

yes escolares. En el cantón de Berna, según el art. 20 de la ley vigente de 1899: «Toda escuela primaria es mixta. Sin embargo, el ayuntamiento puede, con autorización de la Dirección de instrucción pública, separar los sexos, si esta medida le parece recomendada por las circunstancias.» En el de Neuchâtel (art. 30, ley de 1908): «Los alumnos se distribuyen en clases según su edad y sus capacidades. La separación de sexos en las localidades que cuenten con escuelas graduadas de 6 clases por lo menos, puede ser autorizada por el Departamento de instrucción pública.» En el de Lucerna (art. 5, ley de 1910): «Una separación de los sexos sólo puede ocurrir cuando en una escuela existan, por lo menos, 3 maestros.»

En 1912 había 7.233 departamentos escolares (71,8 %) donde se practicaba la coeducación, y sólo 1.416 (14,0 %) para niños y 1.429 (14,2 %) para niñas exclusivamente.

**Escuelas.**—El sistema escolar primario suizo comprende las siguientes instituciones educativas.

I. Instituciones preescolares:

- a) Clases de guarda.
- b) Escuelas de párvulos.

II. Instituciones escolares:

- a) Escuela primaria.
- b) Escuela de perfeccionamiento.

III. Instituciones postescolares:

- a) Escuelas primarias superiores o ampliadas.

I. De los dos grupos de instituciones preescolares: clases de guarda (*Kinderbewahranstalten, salles d'asyle*) y escuelas de párvulos (*Kindergarten, écoles enfantines*), las primeras están, en realidad, fuera del régimen escolar; son más bien instituciones de asistencia. En cuanto a la organización de las escuelas de párvulos, se puede hacer dos grupos: en los cantones de lengua alemana, Zurich, por ejemplo, los *kindergarten* no constituyen parte del sistema escolar, y, por tanto, no están administrados por el Estado, sino por los ayuntamientos y particulares; por el contrario, la mayoría de los cantones de

lengua francesa, por ejemplo, Ginebra, las *écoles enfantines* están comprendidas dentro de la organización escolar oficial y son administradas por el Estado.

Esta misma diferencia se observa en la finalidad de la educación que suministran. En los *kindergarten* no existe una enseñanza metódica, regular; la base de su educación está en las ocupaciones y juegos froebelianos. En las *écoles enfantines*, en cambio, se enseñan ya, por lo general, los elementos de la lectura, de la escritura y del cálculo; su fin es, según la legislación de algunos cantones, preparar a los alumnos para las escuelas primarias. El art. 26 de la ley vigente del cantón de Ginebra dice: «Las escuelas de párvulos se han de organizar de suerte que favorezcan el desarrollo corporal e intelectual del niño, y que sirvan de preparación a las escuelas primarias. Constan de: una sección inferior, destinada a los niños de 3 a 6 años y una sección superior, para los niños de 6 a 7.»

II. La ley federal de 25 de Junio de 1903 comprende bajo el concepto de escuela primaria no sólo a ésta, sino también a la escuela complementaria y a la de perfeccionamiento. Como fin de la escuela primaria propiamente dicha, la ley del cantón de Zurich determina: «La escuela primaria debe formar los niños de todas las clases sociales, según principios armónicos, en hombres espiritualmente aptos, cívicamente útiles y morales-religiosos.» La del cantón de Berna dice: «La escuela tiene por fin secundar a la familia en la educación de los niños. Su misión consiste no solamente en hacerles adquirir conocimientos y aptitudes suficientes, sino también en cultivar su inteligencia, en fortificar en ellos los buenos sentimientos, en formar su carácter y en favorecer su desarrollo físico.»

La organización de la escuela primaria propiamente dicha varía bastante de unos cantones a otros. Comprende, en general, a los alumnos desde los 6 a los 12, 14 ó 15 años, dividiéndose ordinariamente la escuela en tantas clases o grados como años de obligación escolar. Las materias de enseñanza más comunes en todas las escuelas son: religión (voluntaria), lengua ma-

terna, cálculo y geometría, historia, geografía, ciencias físico naturales, dibujo, canto, gimnasia, trabajos manuales y economía doméstica para las niñas.

Las horas por semana dedicadas a la enseñanza también difieren en los diversos cantones. En el de Zurich, según la ley vigente de 1899, éstas son:

1. <sup>a</sup> clase:	15 a 20 horas.
2. <sup>a</sup> »	18 a 22 »
3. <sup>a</sup> »	20 a 24 »
4. <sup>a</sup> , 5. <sup>a</sup> y 6. <sup>a</sup> »	24 a 30 »
7. <sup>a</sup> y 8. <sup>a</sup> »	27 a 33 »

PLAN DE ENSEÑANZA  
DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL CANTÓN  
DE LUCERNA (SEMESTRE DE INVIERNO) (1)

MATERIAS	CLASES-HORAS POR SEMANA						Total.
	AÑOS.....	I	II	III	IV	V	
Religión (voluntaria).....	5	5	5	5	5	5	18
Lengua materna.....	14	13	12	9	7	7	62
Escritura.....	—	2	2	2	2	2	10
Cálculo.....	8	7	6	6	6	6	39
Geografía e historia patrias.....	—	—	—	4	4	4	12
Ciencias físico-naturales.....	—	—	—	—	2	2	4
Dibujo.....	—	—	2	2	2	2	8
Canto.....	2	2	2	2	2	2	12
Gimnasia.....	—	—	—	2	2	2	6
TOTALES.....	27	27	27	30	30	30	171

A las escuelas primarias se unen las de repetición con dos cursos, cada uno de 30 días o 60 medios días. Con 180 horas de clase: 60 alemán, 56 cálculo, 56 ciencias físico-naturales y 8 gimnasia y canto. Después sigue la escuela de reclutas, con dos cursos de 40 horas de clase cada uno: 13 alemán, 13 cálculo y 14 constitución política suiza.

ALUMNOS EN LAS CLASES DE LAS ESCUELAS  
DEL CANTÓN DE ZURICH. 1910

A. Escuelas primarias ordinarias.

CLASES	Alumnos asistentes.	De ellos no fueron promovidos a otra sección.
1. <sup>a</sup> .....	10.234	677
2. <sup>a</sup> .....	9.739	316
3. <sup>a</sup> .....	10.007	351
4. <sup>a</sup> .....	9.487	326
5. <sup>a</sup> .....	9.390	227
6. <sup>a</sup> .....	8.707	61
7. <sup>a</sup> .....	5.849	19
8. <sup>a</sup> .....	2.634	7
TOTALES ...	64.947	1.984

(1) Ver más adelante el plan de las escuelas primarias superiores del cantón.

*Faltas por alumno.*

(Medios días.)

Justificadas.	Sin justificar.	Total.
10,9	0,2	11,1

*B. Escuelas primarias superiores.*

CLASES	Alumnos asistentes.	Quedaron sin promover.
1. <sup>a</sup> .....	4 829	562
2. <sup>a</sup> .....	3 998	194
3. <sup>a</sup> .....	1.520	38
TOTALES ....	10 347	794

*Faltas por alumno.*

(Medios días.)

Justificadas.	Sin justificar.	Total.
9,0	0,1	9,1

En toda Suiza existe una gran tendencia a prolongar la educación escolar todo lo más posible, ampliando los conocimientos adquiridos en la escuela primaria, hasta la entrada de los muchachos en la vida ciudadana. Esto se pretende conseguirlo con las llamadas escuelas de perfeccionamiento, que, por lo general, sólo recogen a los alumnos pasado un año o dos de su salida de la escuela primaria.

En general, las escuelas de perfeccionamiento son de dos clases: las que suministran una educación general y las que sólo preparan para el ejercicio profesional. El ingreso en las primeras se hace, de ordinario, a los 14, 15 ó 16 años. Los cursos funcionan sólo en invierno y, generalmente, a razón de 3 a 6 horas por semana. Las materias de estas escuelas son principalmente: lengua, cálculo, escritura y geografía, historia y constitución patrias. Algunos cantones limitan estas escuelas a la preparación para el examen pedagógico de los reclutas.

Las escuelas de perfeccionamiento son: unas veces de asistencia obligatoria (Uri, Zug, Friburgo, etc.; en total, 13 cantones); otras veces, la asistencia es voluntaria (Zurich, Lucerna, etc.; 5 cantones), y otras, en fin, los ayuntamientos están facultados para hacerlas obligatorias (Berne, Appenzell A.—Rh., etc.; 4 cantones).

Aparte de estas escuelas, la mayoría de los cantones tiene cursos especiales para preparar a los exámenes pedagógicos de los reclutas; en 14 cantones, la asistencia a estos cursos es obligatoria, y en 3, voluntaria. Por lo general, suele durar un curso de 40 ó 50 horas de clase.

La organización de las escuelas de perfeccionamiento profesionales es mucho más compleja, porque éstas se acomodan a las condiciones económicas locales. En general, son de cuatro clases: agrícolas, industriales, comerciales y de economía doméstica.

III. Las instituciones educativas post-escolares, que no sirven exclusivamente de preparación para una educación ulterior, y que caen en el grupo de las escuelas públicas, reciben diferentes nombres (*Sekundar-Schulen, écoles secondaires, Bezirkschulen, etc.*), pero se las puede denominar con el nombre común de escuelas primarias superiores o ampliadas. Su fin es extender y fortalecer los conocimientos adquiridos en las primarias ordinarias, y también preparar para el ingreso en las de 2.<sup>a</sup> enseñanza. Generalmente reciben a sus alumnos de las escuelas primarias a los 12 ó 13 años, dos o tres antes de terminar la obligación escolar, cuando se hallan en el 4.<sup>o</sup> ó 5.<sup>o</sup> grado de aquéllas, y sus dos o tres clases siguen una marcha paralela con los dos o tres grados superiores de las primarias. Dos cantones han declarado obligatoria la asistencia a estas escuelas: Ginebra y Basilea-Ciudad, si bien las escuelas primarias superiores de este cantón no representan más que los 4 grados superiores de las primarias ordinarias. En los demás cantones es voluntaria. El programa de estudios es semejante al de las primarias ordinarias, aunque con alguna materia, como la introducción de una segunda lengua viva, además de la materna; en esta segunda lengua es en lo que se diferencian fundamentalmente de las primarias ordinarias, aunque en algunos cantones (Lucerna, Girones, Neuchâtel y Ginebra) existe también esta segunda lengua en las primarias.

PLAN DE ENSEÑANZA DE LAS ESCUELAS  
DEL CANTÓN DE BASELEA CIUDAD

1. *Escuela primaria ordinaria.*

(Horas semanales por clase)

MATERIAS	NIÑOS					NIÑAS				
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	Total.	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	Total.
Clases...										
Religión.....	3	3	2	2	10	2	2	2	2	8
Lengua ma- terna....	8	10	10	9	37	7	8	8	8	31
Geografía e historia pa- trias.....	—	—	1	1	2	—	—	1	1	2
Escritura....	4	4	3	3	14	4	4	3	3	14
Cálculo.....	4	5	5	5	19	4	5	5	4	18
Canto.....	1	1	2	2	6	1	1	2	2	6
Dibujo.....	—	—	—	2	2	—	—	—	2	2
Gimnasia...	—	—	2	2	4	—	—	—	—	—
Trabajos ma- nuales.....	—	—	—	—	—	4	4	4	4	16
TOTAL....	20	23	23	26	94	22	24	25	26	97

2. *Escuela primaria superior (obligatoria) (1)*

MATERIAS	NIÑOS					NIÑAS				
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	Total.	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	Total.
Clases.....										
Religión.....	2	2	—	—	4	2	2	—	—	4
Alemán.....	5	5	4	4	18	4	4	4	4	16
Francés.....	5	5	6	6	22	4	4	4	4	16
Cálculo....	5	4	4	4	17	4	4	4	4	16
Geometría...	1	2	2	2	7	—	—	—	—	—
Historia.....	1	1½	2	2½	7	—	1	2	2	5
Geografía...	1	1½	2	2½	7	2	2	2	2	8
Ciencias fisi- co-naturales	1	2	2	2	7	1	2	2	2	7
Escritura....	3	2	2	2	9	2	1	1	1	5
Dibujo.....	2	2	2	3	9	2	2	2	2	8
Canto.....	2	2	2	—	6	2	1	1	1	5
Gimnasia.....	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Trabajo ma- nual.....	—	—	—	2	2	5	5	6	6	22
TOTAL....	29	30	30	30	119	30	30	30	30	120

PLAN DE ENSEÑANZA DE UNA ESCUELA  
PRIMARIA SUPERIOR DEL CANTÓN DE LUCERNA

MATERIAS	PRIMERA CLASE		SEGUNDA CLASE
	Niños.	Niñas.	
Religión.....	2	2	2
Alemán.....	5—6	7	6—7
Francés.....	3	3	3
Aritmética....	3½	4	4
Teneduría de libros	1—2	1	1
Geometría.....	2	—	—
Ciencias físico-na- turales.....	2	2	—
Historia.....	2	2	2
Geografía.....	2	2	2
Constitución políti- ca suiza.....	½	—	—
Caligrafía....	1	1	1—2
Dibujo.....	2	2	2
Canto.....	1	1	1½
Gimnasia.....	2	—	—
Labores.....	—	(3)	3
Economía domés- tica.....	—	—	1½
	30	27	30

(1) Hay dos años más, voluntarios.

Para dar una idea de la complejidad y extensión del sistema escolar primario suizo en algunos cantones—que representan en este sentido el máximo de lo que se hace hoy en Europa—, sirvan de ejemplo la organización de los cantones de Zurich, Ginebra, Basilea-Ciudad y Lucerna.

*Cantón de Zurich.*

1. *Kindergarten* (niños de 3 a 6 años; voluntaria).
2. Escuela primaria ordinaria (*Primarschule*, 6 a 14 años; obligatoria).
3. Escuela primaria superior (*Sekundarschule*, 12 a 15 años; voluntaria).
4. Escuela de perfeccionamiento:
  - a) Voluntaria; de 15 a 16, 17 ó 18 años.
  - b) Obligatoria; para aprendices de 16 a 18 años.

*Cantón de Ginebra.*

1. Escuela de párvulos (*écoles enfantines*, niños de 3 a 7 años; obligatoria).
2. Escuela primaria (*école primaire*, de 7 a 13 años; obligatoria).
3. Escuela complementaria (*école complémentaire*, niños de 14 y 15 años; obligatoria).
4. Escuela secundaria rural (*école secondaire rurale*, de 13 a 15 años, a partir de los 12 de las primarias, 2 años; obligatoria).
5. Cursos de reclutas (voluntarios).

*Cantón de Basilea-Ciudad.*

1. *Kindergarten* (voluntario; 3 a 6 años).
2. Escuela primaria ordinaria (6 a 10 años; obligatoria).
3. Escuela primaria superior (10 a 14 años; obligatoria).
4. Cursos de perfeccionamiento para reclutas (de 17 a 20 años; voluntarios).

*Cantón de Lucerna.*

1. *Kindergarten* (voluntario; 3 a 6 años).

2. Escuela primaria (6 a 13 años; obligatoria).
3. Escuela de repetición, para muchachos (14 a 16, 2 años; obligatoria).
4. Escuela de economía doméstica, para muchachas (14 a 16 años).
5. Cursos de reclutas (18 a 20 años; obligatorios).

## ESCUELAS. 1912.

	Es-cuelas.	Maes-tros.	Alum-nos.	Alum-nos por maes-tro.
Escuelas de párvulos.	1.033 (1)	1 526	53.043	35
Escuelas primarias	4.470	12 612	551.250	43
Escuelas secundarias	685	2.204	58.530	26
Escuelas complementarias generales y cursos preparatorios...	2.953	—	58.599	—
	9.139	16.342	721.422	34

## ESCUELAS ESPECIALES PRIMARIAS. 1912

	Escuelas.	Alumnos.	Maestros
<b>A. Escuelas de anormales:</b>			
1. Escuelas de reforma (correccionales) ..	69	2.883	163
2. Escuelas de ciegos.	4	99	13
3. Escuelas de sordomudos .. . . . .	15	783	91
4. Escuelas para anormales mentales ...	36	1.225	89
<i>Total</i> .....	124	4.990	356
<b>B. Escuelas de perfeccionamiento con carácter profesional:</b>			
1. Escuelas industriales y de dibujo ...	343	25 270	—
2. Escuelas comerciales:	109	12.389	—
3. Escuelas agrícolas.	11	205	—
4. Escuelas de economía doméstica ....	526	15 655	—
	989	53.519	

**Maestros. — Preparación.** — Se hace, generalmente, en dos géneros de establecimientos; en seminarios o escuelas normales de maestros independientes, y en departamentos pedagógicos de las escuelas medias (gimnasios, etcétera). Los primeros son: bien cantonales, bien de los municipios, bien particulares.

El ingreso se suele hacer ordinariamen-

te a los 15 ó 16 años, y para él se exige frecuentemente la preparación de una escuela primaria superior.

El examen de ingreso en las escuelas normales del cantón de Valais consta de dos partes: escrita y oral. La escrita se compone de: 1.º, un dictado tomado de un texto clásico; 2.º, una breve composición de estilo; 3.º, dos problemas de aritmética; 4.º, una página de escritura cursiva; 5.º, un ejercicio de dibujo. La oral versa sobre estas materias: 1.º, enseñanza religiosa; 2.º, lectura y explicación de un texto impreso y un manuscrito en francés o alemán; 3.º, elementos de lengua materna; 4.º, aritmética, comprendida la regla de tres; 5.º, historia y geografía de Suiza; 6.º, canto y solfeo; 7.º, agricultura para los muchachos y labores para las muchachas.

Los estudios duran, generalmente, unos cuatro años. En las escuelas normales públicas, la enseñanza es gratuita, y en muchas de ellas reciben becas los alumnos, que en Zurich, por ejemplo, llegan a ser de 500 pesetas.

## PLAN DE ENSEÑANZA DE UN SEMINARIO DE MAESTROS DEL CANTÓN DE ZURICH

MATERIAS	CLASES HORAS SEMANALES				Total
	Primer año.	Segundo año.	Tercer año.	Cuarto año.	
Pedagogía y metodología	—	1	4	5	10
Alemán .. . . .	6	5	5	4	20
Francés .. . . .	4	4	3	3	14
Historia .. . . .	3	2	3	3	11
Historia de la religión ...	—	1	2	1	4
Geografía.	2	2	1	1	6
Matemáticas.	5	5	V 4 1 5	5	19 1/2
Ciencias físico-naturales	4	5	V 5 1 4	5	18 1/2
Canto.	3	3	3	3	12
Violín o piano	2	2	1	1	6
Dibujo .. . . .	3	3	3	3	12
Escritura .. . . .	2	1	—	—	3
Gimnasia ...	2	2	2	2	8
	36	36	36	36	144

A la terminación de los estudios, antes de ser colocados los maestros, han de sufrir un examen cantonal, especie de reválida. Algunos cantones dividen ésta en dos exámenes: uno, al fin del penúltimo año, y otro, al concluir el último (Zurich, Berna). Otros presentan un examen teórico al salir de la escuela normal, y uno práctico

(1) Contando las privadas.

después de algunos años de servicio (Lucerna, Saint-Gall). Finalmente, algunos hacen sufrir el examen completo (Friburgo, Ginebra).

Los exámenes de reválida, llamados de capacidad, para el ingreso en el Magisterio primario del cantón de Zurich, se celebran anualmente. A ellos son admitidos aquellos que han aprobado los 4 cursos de un seminario de maestros suizo o tienen una cultura universitaria. Los exámenes se extienden a todas las materias obligatorias en los seminarios y constan de tres partes: oral, escrita y práctica. El examen oral es para todas las materias; los alumnos procedentes de los seminarios deben examinarse principalmente en las materias de último curso de aquéllos. El examen escrito versa sobre alemán, francés, matemáticas y pedagogía. Y el práctico, sobre dibujo, escritura, canto, música instrumental, gimnasia y metodología en la escuela práctica.

#### ESCUELAS NORMALES O SEMINARIOS

##### A. Públicas.

	Escuelas.	Alumnos.	Alumnas.	Total.
Escuelas Normales	23	1 705	1 398	3.103
Secciones y Cursos pedagógicos.....	12			

##### B. Privadas.

	Escuelas.	Alumnos.	Alumnas.	Total.
Escuelas Normales	5	293	545	838
Secciones y Cursos pedagógicos.....	9			
	49	1.998	1 943	3.041

#### TÍTULOS EXPEDIDOS

De maestros.	De maestras.	Total.
479	453	932

**Colocación.**—Los maestros son colocados, generalmente, por los municipios, previo un concurso entre los candidatos. La colocación es de dos géneros: definitiva o provisional por 2 ó más años, después de los cuales puede convertirse en definitiva.

**Sueldos.**— Los sueldos varían tanto de un cantón a otro como los demás asuntos de la enseñanza. Como muestra vamos a

poner su organización en los cantones de Zurich y Laussanne, y, en resumen, la de algunos otros cantones.

Según la ley de 22, setiembre, 1912, los maestros primarios del cantón de Zurich tienen un sueldo mínimo de 1.800 francos, más casa apropiada, lo más cerca posible de la escuela, o indemnización por ella. Los ascensos son de 3 en 3 años, a razón de 100 francos cada uno; de modo que el sueldo máximo es de 2.100 francos. Además de estos ascensos ordinarios, hay otros por servicio, conforme a la siguiente escala:

De los 4 a 6 años de servicio,	100 frs.
» 7 a 9 »	» 200 »
» 10 a 12 »	» 300 »
» 13 a 15 »	» 400 »
» 16 a 18 »	» 500 »
Más de 18 »	» 600 »

Finalmente, el Estado paga otros ascensos de servicios extraordinarios a razón de 200 francos a los maestros que están entre el 1.º y el 3.º; de 300, a los del 4.º al 5.º; de 400, a los del 7.º al 9.º y de 500 en lo sucesivo. De este modo, el sueldo máximo es, contando los ascensos ordinarios de servicio y extraordinarios, de 3.200 francos, que se pueden alcanzar a los 18 años de servicio.

En el cantón de Laussanne, el sueldo mínimo de los maestros colocados definitivamente; es de 1.600 francos, y el de las maestras, de 1.000; los maestros colocados provisionalmente tienen un sueldo mínimo de 1.200 francos, y las maestras, de 700. Los maestros y maestras tienen, además, según los años de servicio, los siguientes aumentos:

	Maestros. Francos.	Maestras. Francos.
Después de 3 años.....	100	60
» 6 ».....	200	120
» 9 ».....	300	180
» 12 ».....	400	240
» 15 ».....	500	300
» 20 ».....	600	350

Los ayuntamientos deben suministrar, además, a los maestros y maestras una casa decente, comprendiendo en ella los



PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
ATENEU DE BARCELONA

medios de calefacción, un jardín o campo y el combustible necesario para la calefacción de la escuela. En lugar de aquéllo pueden conceder los ayuntamientos una indemnización que debe ser aprobada por la Dirección de Instrucción pública.

SUELDOS DE LOS MAESTROS  
EN ALGUNOS CANTONES

CANTONES	Pesetas.	
	Mínimo.	Máximo.
	Maestros.	
Zurich.....	1.800	3 200
Laussanne.....	1 600	2 200
Neuchâtel .....	1.800-2.100 *	2.700-3.000
Lucerna .....	1.400	2 200
Ginebra.....	2.500	4.150
Berna.....	1.500	—
	Maestras.	
Zurich.....	1.800	3 200
Laussanne.....	1 000	1.350
Neuchâtel .....	1.200-1.300 *	1.800-1.900
Lucerna.....	1.200	2.000
Ginebra.....	2.150	3 700
Berna .....	1 200	—

*Sostenimiento de la primera enseñanza.*—Según los artículos antes citados de la Constitución federal, los cantones han de cuidar de suministrar la enseñanza primaria necesaria; la Confederación prestará su auxilio a éstos en el cumplimiento de esos deberes.

Esta última disposición constitucional, introducida en 1902, ha sido regulada por la «Ley federal referente al sostenimiento de las escuelas primarias públicas de 25 de Junio de 1903». Según esta ley, las subvenciones a los cantones se hará sobre la base del Censo federal, a razón de 60 céntimos por habitante; en consideración a las especiales dificultades de su situación, se concede una adición de 20 céntimos a los cantones de Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Appenzell I.—Rh., Grisones, Tesino y Wallis. Sobre la base del Censo de 1900, asciende la subvención federal a pesetas 2.084.167.

Los gastos corren principalmente a cargo de los municipios, exclusivamente en

(\*) El primero en las poblaciones pequeñas; el último, en las tres mayores.

algunos cantones, y en otros, en unión con la Administración cantonal.

1. *Gastos de las Cajas de Estado cantonales, Fondos cantonales. Subvenciones de la Confederación, etc., en la enseñanza primaria.*

1. Escuelas primarias:	Pesetas.
Sueldos, etc.....	17.900.282
Perfeccionamiento de los maestros.....	107.921
Retiros, sustituciones, etc ..	1.599.560
Administración, inspección.....	787.734
Construcciones de edificios y mobiliaje.....	2.299.524
<i>Total.....</i>	<i>22.695.027</i>
2. Escuela de perfeccionamiento.....	963.900
3. Idem íd. y primarias superiores .....	4.960 479
4. Becas para maestros...	300.142
	<u>28.919.548</u>

2. *Gastos de los municipios.*

1. Escuelas primarias.....	36.353.612
2. Escuelas primarias superiores.	5 166.696
3. Escuelas de perfeccionamiento.	767.499
<i>Total.. ..</i>	<i>42.287.707</i>

TOTAL GENERAL... 71.207.255

RESUMEN DE LOS GASTOS EN

1. <i>Escuelas primarias.</i>	
Estados (Cantones y Confederación).....	22.695.027
Municipios .....	36.533.612
<i>Total .....</i>	<i>59.228 639</i>
Gasto por alumno.. ..	107
2. <i>Escuelas primarias superiores</i>	
Estado (Cantones y Confederación) .....	3.996.579
Municipios .....	5 166.696
<i>Total .....</i>	<i>9.163.275</i>
Gasto por alumno.....	156
3. <i>Gastos totales en la enseñanza pública (primaria, secundaria y superior).</i>	
	95.600.000 pesetas.

RESUMEN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA  
PÚBLICA

## I. Escuelas.

Población total.	Escuelas.	Maestros	Habitantes por escuela-maestro.
3.831.220	6.186	16.342	234

## II. Alumnos.

Alumnos matriculados.	Población total matriculada.	Faltas por alumno.
604.293	15 %	10,4

## III. Maestros.

Maestros.	Alumnos por maestro.	Maestro por escuela.
16.342	36	2,6

## IV. Gastos.

TOTALES	RELATIVOS		
	Por escuela maestro.	Por alumno matriculado.	Por habitante.
Pesetas.	Ptas.	Ptas.	Ptas.
71.207.255	4.357	117	21

## REVISTA DE REVISTAS

## FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

OCTUBRE

*La Science de l'Education* (1), por P. Lapie. — Extracto de un volumen sobre la *Ciencia francesa*, publicado con motivo de la Exposición de San Francisco. Este capítulo es el prefacio del catálogo de las obras de Pedagogía francesa puesto a disposición de los visitantes de la Exposición. Se puede formar un ser humano desde dentro o desde fuera; se le puede modelar como masa inerte o inspirarle el deseo del progreso; se le puede imponer una serie de conocimientos o sugerirle el designio de adquirirlos; se le puede doblegar bajo una regla exterior o habituarlo al gobierno de sí; se le puede adiestrar o educar. Toda

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN donde se ha publicado este trabajo más por extenso. (N. de la R.)

doctrina pedagógica concede una parte al adiestramiento y una parte a la educación. Pero cada escuela se distingue de las demás por la proporción con que dosifica estos dos elementos: una es más autoritaria, la otra es más liberal. ¿Cuál es la fórmula de la escuela francesa?—Nace ésta en el siglo XVI: En la Edad Media, en efecto, la Pedagogía es internacional: de Coimbra a Viena, los mismos libros ofrecen a los estudiantes de todas las naciones, los mismos comentarios del mismo Aristóteles. Pero en el Renacimiento, la reacción contra la escolástica reviste en Francia una forma particular, y ya desde entonces, y por la misma reacción, se fijan los rasgos originales de la Pedagogía francesa. Rabelais y Montaigne, en el primer plano, dirigen a la escolástica los mismos reproches: recarga la memoria hasta el punto de sofocar el juicio; malgasta el espíritu en vanas discusiones en lugar de enriquecerlo mediante la observación de realidades. Si el programa de Rabelais es más vasto, sus preceptos se inspiran en los mismos principios: ambos quieren que el niño se instruya jugando y que aprenda cosas, no palabras. Más libertad, más aire y más vida en las escuelas, es su común divisa. Desde sus primeras manifestaciones es así la escuela francesa. La Pedagogía jesuítica, que continúa, adaptándolo a la marcha de los tiempos, el espíritu medioeval, no es una obra francesa. Eminentemente francesa, por el contrario, es la obra de Descartes. Alumno de los jesuítas, critica, en la primera parte del *Discurso del Método*, la enseñanza que ha recibido en el Colegio de la Flèche. Pero si puede ser considerado como uno de los grandes nombres de la Pedagogía francesa, es, sobre todo, porque enunció dos postulados esenciales: 1.º La razón es la que hace al hombre susceptible de educación; 2.º La razón es el instrumento necesario de la educación. Malebranche llega a condenar todo lo que no contribuye a la cultura de la razón; quisiera desterrar el conocimiento sensible, y menosprecia la historia, porque apela a la memoria esencialmente. La tendencia de la Pedagogía cartesiana a poner en primer

término la educación del juicio, no es menos visible en los escritos jansenistas: huyen de la emulación y del temor y procuran despertar, en lo más profundo del alma, el sentimiento de la dignidad. Quieren que la actividad del niño se despliegue libremente. Quieren enseñar, sobre todo, el arte de pensar. Parece como si los jansenistas no se propusiesen otra cosa que obtener una pedagogía del *Discurso del Método*. Por poco jansenista que sea, Fenelon pertenece, sin embargo, en materia de educación, al mismo grupo que Alnauld y Nicole. Siente el mismo respeto que ellos hacia el niño, hacia su libertad y hacia su pensamiento. No quiere «apresurar la instrucción» y sí favorecer la curiosidad natural del niño. Para no fatigar la atención, «diversificar» los estudios. Rousseau recoge con audacia la tradición francesa, si bien llevándola a extremos que hubieran asustado a Descartes y aun a Montaigne. Su idea fundamental le liga a la tradición francesa del XVI y el XVII: multiplica los llamamientos a la espontaneidad y a la libertad del niño, lo mismo que Montaigne y Fenelon, y, de acuerdo con Descartes, enuncia un postulado, sin el cual toda Pedagogía sería vana, el postulado optimista, que permite al educador esperar que sus esfuerzos no serán infructuosos, el principio de la bondad originaria de la naturaleza humana. Los filósofos del XVIII, aun los que no aman a Rousseau, se colocan a su lado, cuando se ocupan de educación. Condillac apoya su Pedagogía sobre una Psicología. Helvecio, a pesar de ser tan poco cartesiano, proclama, como Descartes, que todas las diferencias individuales proceden de la educación, y llega a sostener, como lo sostendrá en el XIX Jacotot, que la educación es omnipotente y que de ella depende hacer genios o mediocridades. Esta idea le condujo a pedir para todos los hombres una educación equivalente. También Diderot reclamó una escuela obligatoria, gratuita y pública. Aplicar a la educación popular los métodos de la Pedagogía liberal es el problema que tenía que resolver en Francia el siglo XIX. Problema difícil, porque había que concertar el principio de libertad con las

necesidades de la vida colectiva. ¿Cómo concebir una clase de Emilios? Constituye el honor de la Revolución francesa el haber sabido plantear el problema, y el de la tercera República, no haber retrocedido ante las dificultades de la solución. Las Asambleas revolucionarias han comprendido claramente que, apelando al pueblo para que se gobernase, contraían la obligación de instruirle. La Constitución libertaba a los franceses, pero la instrucción es la condición de la libertad: es preciso esclarecer a los ciudadanos para que la libertad descienda a las costumbres. Además, la instrucción es una condición de la verdadera igualdad cívica y un factor de la moralidad particular. Condorcet es el gran organizador; Lakanal es más bien un educador. Toda la obra escolar de la tercera República está en germen en los «Informes» de los hombres de la Revolución. El germen para desenvolverse había de necesitar cerca de un siglo. Para la Ciencia francesa de la educación, el comienzo del siglo XIX es un período estéril. La Universidad imperial vuelve a las tradiciones de la Universidad del antiguo régimen. Y la Restauración no trajo otro ideal. Abstracción hecha del libro de Madame Necker de Saussure, quizás las obras más interesantes de esta época sean las que consagran a la educación femenina Madame Genlis, Madame Campan, Madame Remusat y Madame Guizot. Después viene un período de fermentación intelectual: renacen las ideas revolucionarias; cada escuela socialista posee su doctrina. Se reflexiona sobre la pedagogía de la Revolución para hacer su apología, Michelet y Quinet, o para combatirla, Dupanloup. Paralelamente a este movimiento de ideas, se dibujan cambios importantes en las instituciones escolares. Gracias a Quinet y Duruy principalmente, las instituciones escolares se orientan hacia el ideal democrático que definían a la misma hora grandes escritores. El advenimiento de la República apresura la realización de este ideal. Al día siguiente de la guerra de 1870, hombres de Estado y hombres de estudio se entienden para organizar la enseñanza en todos sus grados, se-

gún el principio de libertad y de razón. El más grave de los problemas primarios que hubo que resolver era el de la enseñanza moral. La escuela, abierta a los niños de todas las religiones, debe permanecer neutra desde el punto de vista confesional. Es imposible fundar la enseñanza moral sobre creencias religiosas. El maestro, según la expresión de Jules Ferry, debe inculcar al niño la moral de las gentes honradas de todos los tiempos y de todos los países.

*La pedagogía de Pécaut* (2.º artículo), por F. Hémon.—Como reacción contra el abuso de la educación intelectual, de la instrucción abstracta e intensiva, dió tanta importancia a la educación del sentimiento. Estaba como espantado de la monotonía y de la aridez de la vida escolar; sentía la necesidad de animarla y de fecundarla abriendo fuentes vivas de emoción y de poesía. Para ello, acudió a fuerzas vivas. El amor de la Patria y de la libertad, amor a la vez espontáneo y razonado, está en primera categoría entre las «fuerzas vivas», cuyo análisis le interesa tanto. La originalidad de su patriotismo está en la asociación que establece entre una razón que no se detiene en las fórmulas, sino que inspira sus juicios a la vez, en la historia del pasado y en la observación de la realidad presente —y un alma muy elevada, muy sensible, conmovida por las grandezas antiguas, pero también por los males recientes de Francia. Soñaba con que Francia se rehiciera y seguía con pasión comunicativa el amplio movimiento de expansión colonial en que la Patria ensayaba sus fuerzas rejuvenecidas. — De Europa conocía, sobre todo por sus viajes, con una parte de España, vecina de su Béarn, Inglaterra e Italia. Que Italia recuperase su lugar en sus alianzas naturales, no podía esperarlo entonces; pero no desesperaba de asistir a una aproximación entre Francia e Inglaterra, este gran pueblo, del que tanto admiraba la energía de carácter y la indomable perseverancia en las empresas. En esta amistad, todavía improbable, pero de ningún modo imposible, vió él, no solamente un aumento de fuerza en una crisis, sino un perpetuo ejemplo de energía moral.—

Pécaut se impuso un esfuerzo constante para no dejar fuera de su influjo, como educador, ninguna forma moralmente útil del pensamiento y del arte, ninguna manifestación característica del espíritu francés. La divisa de su enseñanza fué: *Admirar*. Admirar en los hombres la virtud, en el sentido corneliano, elevada y resistente; en las cosas, lo maravilloso, es decir, lo invisible visto a través de lo real, cuya poesía revela y destaca. «Admirar», decía, «es imitar al menos en espíritu y por el deseo». Para admirar así, sin error ni exceso, y para que la admiración sea fecunda, es preciso un alma que, sin duda, se incline naturalmente hacia la grandeza, pero que no la separe ésta de la sencillez y de la claridad. También fué Pécaut muy francés en este sentido.

*La enseñanza del alemán durante la guerra* (según el informe de Mlle. N. Weiler, profesora en el Liceo Julio Ferry).— La guerra había de tener su repercusión sobre el estudio del alemán. El golpe ha sido rudo; muchos padres y alumnos han manifestado su repugnancia por esta mercancía *boche*. La reacción vendrá, pero el carácter de la enseñanza habrá de modificarse. Será menos desinteresado.

*Los exámenes del Profesorado de las Escuelas Normales.— Aspirantes en 1915* (Informe de los presidentes de los jurados de examen).

*Preparación de los Maestros para las escuelas de párvulos*, por Mlle. Maucourant.—No hay en Francia actualmente escuela especial para la preparación de este Magisterio. Las Escuelas Normales de maestras de cada departamento tienen la doble misión de preparar las maestras de las escuelas primarias y las de las escuelas maternas. En interés de los niños pequeños, que convendría llevar a la escuela primaria mejor preparados física, moral e intelectualmente; en interés de las maestras de párvulos, que encontraran mayor satisfacción en su trabajo, mejor comprendido, y en interés de la misma Escuela Normal, en la que la pedagogía debe hacerse más viva, convendría introducir en el tercer año una preparación más espe-

cial. En la Escuela Normal de Charleville se había intentado, con resultados satisfactorios, un modesto ensayo, que la invasión alemana ha sofocado.

*El francés en las escuelas inglesas*, por Cloudesley Brereton.—El «Instituto Francés del Reino-Unido», fundado hace cinco años en Londres, y agrandado hace dos años gracias al concurso de la Universidad de Lila, está destinado a ser un verdadero coto francés dentro de Inglaterra, centro y hogar de todo lo que hay de mejor en la cultura francesa. Gracias a sus cursos mundanos, comerciales y universitarios, se dirige a medios sociales muy diferentes. Este año ha concedido el Consejo municipal de Londres una subvención de más de 10.000 francos para el solo mantenimiento de los cursos universitarios. La liberalidad de M. Emile Monal ha permitido, por otra parte, crear dos liceos para los niños de los refugiados franceses y belgas, que cuentan ya con más de 200 alumnos.

*La educación de la mujer india*, por Mme. Antoine.

*Cartas del frente.*

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*A través de los periódicos extranjeros.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### BURGO DE OSMA

---

**Excursión de alumnos de la «Institución»,  
4 de Abril de 1915.**

*Profesor, José Giner Pantoja.*

*Catedral.*—Al conquistar Alfonso VI definitivamente la ciudad, se vuelve a restablecer la Silla que ya había sido restaurada en tiempo de Fernán-González (Silo, monje de Arlanza). El primer obispo, un francés, amigo y compañero del célebre D. Bernardo el de Toledo, arcediano de aquella Catedral, es Pedro Vituris, cluniacense, convertido al canonizarle en San Pedro de Osma. Su pontificado duró de

1101 a 1109 y en este tiempo comienza la primitiva catedral románica. Otro francés, D. Raimundo, continúa las obras. Le sucede en 1128 D. Beltrán, que debió verla concluida. Poco o nada nos queda de ella; el recuerdo mayor que nos dejó ha sido su influjo en la planta del edificio gótico, si éste no ha venido de Burgos. En 1232 Don Juan Domínguez resuelve destruirla y edificarla de nuevo. Esta es la catedral que aun vemos, ya toda gótica, de un gótico primitivo, sencillo y modesto, nacido, según Lampérez, con la iglesia de Sasamón, de la escuela de la Catedral de Burgos, que se explica por las grandes relaciones, pleitos y luchas que durante el siglo XIII, el siglo de las obras, sostuvieron las dos Sedes, aunque entonces ésta era sufragánea de Toledo. La analogía mayor que se encuentra es la terminación en cinco ábsides (poligonales), como Burgos debió estar en un principio. Su filiación en cuanto a la escultura es más manifiesta. En épocas posteriores han producido en Osma obras análogas a las de la Catedral burgalesa.

La planta consta de tres naves, orientadas; la central (al parecer), el doble de las laterales, crucero resaltando un tramo y cinco ábsides, dos de ellos correspondientes al tramo saliente. De los cinco, sólo se conservan intactos la Capilla mayor y el extremo del brazo norte (capilla del Cristo del Milagro). Los correspondientes a las naves laterales han sido destruidos a fines del siglo XVIII para levantar una pobre gloria de una sola nave. Aun es bien manifiesto el arranque de ellos. Todas las bóvedas están cubiertas por crucería sencilla.

El exterior, genuinamente español, por la asimetría, recuerda en su color la arenisca de Salamanca; es interesante por la inarmonía y por la magnífica escultura. Sólo está libre de edificaciones el lado sur y la portada oeste; la nave central y la Capilla mayor resaltan con sus sencillos arbotantes, sus ventanales finos y esbeltos, adornados en ésta con puntas de diamante. La nave, a partir del crucero, excepto dos tramos, tiene ojos de buey en vez de ventanales, unos lisos, otros con decoración de zigzags, y todos con diferente diámetro.

A trechos imposta de bolas (xv), en otros (nave lateral S.) canecillos a la manera románica (trozo de construcción anterior?). Contrafuertes metidos entre las Capillas con pináculos ricos de decoración.

Existe un arranque de torreón cilíndrico apoyado en una ménsula, análogo al del ángulo de la puerta del Sarmental en Burgos.

La primitiva puerta principal (Oeste), Puerta de Moros, ha quedado ahogada entre una capilla del xvi y la enorme torre del xviii. Tiene aún mucho de románica y no pocos elementos mudejares; rica en impostas, con figuras de admirable pátina dorada.

La actual principal es la del brazo S. del crucero. Este, cuyo rosetón inscrito en su arco ojival tiene tracería radiada, ha sido reforzado a fines del xv, en tiempo del Cardenal Mendoza (obispo de Osma antes que de Sigüenza). Tiene su gran portada de fines del xiii, cuya magnífica escultura, estudiada por Bertaux y por Lampérez, es burgalesa y digna de colocarse, según frase de este último, al lado de las de León y Burgos. Cuatro archivoltas con figuras, y a cada lado, otras tantas estatuas, cobijadas bajo doseles con gabletes. El tímpano (perdido) sólo conserva un admirable friso; la muerte de la Virgen. El parteluz tiene un Salvador de tipo flamenco, obra del xv, al parecer puesto por Mendoza, cuyo escudo está a los pies. Toda la puerta está protegida por un pesado arco del xvi, ornado su intradós de casetones y terminado en una balaustrada, que divide en dos todo el hastial.

La torre vieja (gótica?) fué destruída de 1736 a 44, y en su lugar (prolongación de la nave norte), el arquitecto Ondátegui levantó, siendo obispo D. Pedro Agustín de la Cuadra, la actual en un rico tipo churrigüesco. Su silueta es poco esbelta, pues el cuerpo inferior, de los dos de que consta, es menos elevado de lo que correspondería con relación al superior, el de las campanas. Termina en cúpula y linterna.

Interior: piedra blanca (caliza), como Toledo. Esbelta y sencilla. Siendo tan distinta, en un primer momento recuerda a Palencia. Pilares góticos (algunos desigua-

les?). Arcos bastante lanceolados. Todas las bóvedas, de sencilla tracería, con las molduras de los baquetones robustas. En algunos tramos de la nave central existe, en la clave, rosetón de piedra (caso rarísimo: único?), uno de ellos con un relieve: Jesús, María, San Juan.

Capilla mayor: tres magníficas rejas góticas. La principal con arcos canopiales, decoración de cardos (escudo Fonseca) e inscripción en caracteres góticos, análoga a las de la magistral de Alcalá: *Fiso esta reja maestre Joan francés maestre maior en Toledo*.—Retablo estofado, obra de Juan de Juni, en el cual trabajaba en 1556 por encargo del obispo D. Pedro D'Acosta o de Acosta, fundador de la Universidad, cuyo escudo (rueda y cuchillos de Santa Catalina) aparece aquí y por todo El Burgo. Semeja en silueta y detalles al de La Antigua de Valladolid, también del mismo autor, y tiende al barroquismo y torturación, sin llegar al extremo del de La Piedad de la catedral de Segovia (1571)—obra de vejez—y con una finura sobre éste muy notoria. Trozos por separado muy hermosos, esculturas llenas de animación; representa escenas de la vida de la Virgen, repartidas en cuatro cuerpos. Estatuas de San Pedro de Osma y Santo Domingo de Guzmán.-- Tabernáculo moderno, espantoso. Sepulcros góticos, de obispos, en los muros.

Púlpito gótico del xv, escultura flamenca en alabastro de tiempo de Mendoza y superior al análogo de la Catedral de Sigüenza.

El coro ha sido corrido dos tramos hacia atrás en el siglo xix. Reja gótica finísima. Sillería greco-romana sencilla (1).

El trascoro (altar de San Miguel) también es obra de Juan de Juni, estofado y más sobrio que el retablo (todo lo sobrio que puede ser Juan de Juni).

Crucero: lado norte.—Rosetón de tracería gótica. Primitivo sepulcro de San Pedro de Osma, del xiii. Levantado del suelo por seis columnas de piedra y cu-

(1) En el xvi han estofado el sitial que en la sillería anterior ocupó Santo Domingo.

bierto de escultura policromada; estatua yacente. Todo ello más interesante que hermoso.—En 1541, el deán D. Antonio Meléndez Gumiel quiso levantar al Santo una capilla donde «albergarle más dignamente», y sobre la vieja sacristía se empezó en alto una lujosísima, abierta a la nave por tres puertas renacimiento, a las que se sube por una escalera de dos ramas en el tipo — aunque mucho más inferior — que la de la Coronería, de Burgos. Faltó el dinero y la capilla terminó muy de otra manera que el proyecto disponía. Tiene un tabernáculo churrigueresco. El conjunto es de un gran efecto decorativo.

Bajo ella, la sacristía (hoy de los beneficiados) gótica, de planta cuadrangular, con columnas, con capiteles historiados. Dos sepulcros (?) románicos con arcos de medio punto. (¿Resto de la primitiva catedral?)

Capilla del Cristo del Milagro: un ábside primitivo, del XIII (el único intacto), Cristo también del XIII (1). Junto a esto una sala gótica (relicario). Rejas del XV. Girola hecha en tiempo del obispo D. Joaquín Eleta (reinado de Carlos III), plan de Villanueva, obra de Sabattini. Hecha destruyendo dos ábsides; fría y sin gracia. En ella, a todo lujo y en el más puro estilo neoclásico, se levantó la capilla del venerable D. Juan de Palafox (2). Es elíptica, con grandes columnas de jaspe, capiteles y molduras de bronce dorado. Altar con una Virgen (Salvatierra?, Alvarez?) de mármol blanco. La eterna bóveda de Maella... Araña de cristal de la Granja.—Sacristía mayor coetánea, espaciosísima. Cajonería churrigueresca; mesa y lavabos neoclásicos; cornucopias; cuadritos viejos (XVI-XVII) en magníficos marcos.

Capilla de Nuestra Señora del Espino; ábside opuesto al Milagro. Cúpula de fines del XVI.

Nave sur: Capillas del XV, rejas del XVI y retablos insignificantes.

(1) Cuenta la tradición que, persiguiendo a un gallo dentro de la catedral, el animal se colocó sobre la cabeza del Cristo, de la que brotó sangre al recibir una pedrada lanzada contra el intruso (obispo D. Agustín, 1261-86.)

(2) Del siglo XVII, arzobispo de Méjico, antes de venir al Burgo.

Sagrario del XVI, gótico, con decoración basta del renacimiento.

Nave norte: Capillas (primitivas?) XIII y XIV, pequeñas, lóbregas. Una con retablo de viejas tablas castellanas (la principal: La entrega de la casulla a San Ildefonso) metidas en su armazón churrigueresco (¿serán pertenecientes al primitivo Retablo mayor, sustituido por el de Juni?). Otra con un sepulcro del XV.

Claustro: adosado a esta nave. El primitivo, del que se conserva la puerta de acceso, fina y sencilla obra del XIII, fué demolido, y en su lugar, levantó el obispo D. Alonso Enríquez, en 1506, el actual, «ampliándolo». Pertenece a nuestra exuberante decadencia gótica, con grandes ventanales y sin crestería. Lampérez hace observar el recuerdo que se nota del estilo perpendicular inglés. Conserva una puerta románica y la vieja Sala Capitular, gótica, de dos naves.

Entre las alhajas que guarda la Catedral, es de interés un gran cáliz plateresco, algo basto, de principios del XVI. Ropas magníficas del XVI (paños de Calatañazor). Un terno de *requiem* de fines de este siglo y gran cantidad de ellos churriguerescos, riquísimos, trabajo mejicano, traídos por el venerable Palafox. La colección de tapices (siglo XV) se vendió en tiempo del Sr. Guisasola. A este tiempo corresponden las falsas rejas góticas de la iglesia.

Aparte de la Catedral, no hay nada de primer orden en Burgo de Osma; casas viejas en aquellas calles largas, con soporales, algunas muy pintorescas.

Murallas: se conserva un lienzo a la orilla del Uvero, con almenas árabes (varios cubos y una puerta). Un derruido puente gótico.

La única portada de este estilo es la del Palacio episcopal, rehecho después; consta de grandes dovelas, encuadrada en su arrabá.

Del XVI, y de un renacimiento fino, la vieja Universidad, fundada por el obispo D'Acosta (1). Fachada y patio

Hospital: primera mitad del XVII. Típica fachada con balconaje; chapiteles de piza-

(1) Hoy, por desgracia, convertida en cuartel de la Guardia civil.

rra, grandes escudos churriguerescos; aire clásico. Patio feo y modesto.

Conservan Osma y El Burgo dos castillos medioevales derruidos, este último de más importancia, y ambos dominando el pintoresco valle del Uvero, abierto y sonriente, lleno de chopos, y el del Avión —pequeño afluente del primero— que corre serpeando entre torrenteras.

Otro puente gótico al pie de los castillos, y junto a él, la iglesia de Osma, de fines del xvi.

Actualmente se hacen excavaciones en la antigua Uxama, cerca del castillo de Osma.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

#### LA DOCTRINA FILOSÓFICA DE D. FRANCISCO GINER (1)

por Fernando de los Ríos,

Catedrático en la Universidad de Granada.

*Natura y cultura.* — La filosofía griega escindía el mundo en dos órdenes sustantivos y opuestos, φύσις y νόμος. Esta oposición entre naturaleza y ley o convención, es reafirmada y vigorizada por Kant de esta suerte: naturaleza, en su sistema, quiere decir causalidad; lo opuesto a ella es la cultura, y ésta sólo puede ser interpretada recurriendo a un principio que niega toda concomitancia con la causa, el principio de la finalidad. El de la causalidad basta para conocer de un modo científico el mundo físico y todo lo sometido a condición; el de la finalidad es indispensable para conseguir esto mismo respecto de lo absolutamente incondicionado: bien, Dios, belleza y el mundo de las ideas. La oposición pervive en muchas de las figuras preeminentes del pensamiento filosófico moderno; es la tesis que prevalece (2).

(1) Este trabajo forma el capítulo II del libro que sobre la obra del maestro ha escrito el Sr. Ríos, y que aparecerá muy en breve.—(N. de la R.)

(2) Véase, por ejemplo, Cohen, *Logik der reinen Erkenntnis*, Berlín, Cassirer, 1902, páginas 38 y 39; *Ethik der reinen Willen*, ib., 2.<sup>a</sup> ed., 1907, páginas 180,

Mas en todo tiempo ha existido asimismo una posición de protesta, que consiste, a veces, en tomar como arquetipo lo natural, y negar que hayan de permanecer separados los dos órdenes antes dichos; o en afirmar rotundamente, otras, la unidad esencial de ambos. Esta última posición culmina en la gran figura de Espinoza; todo se nutre de la sustancia única, y cuanto existe es sólo manifestación de esta sustancia una y de sus dos modificaciones internas esenciales expresadas por el filósofo con los términos de *natura naturans* y *natura naturata* (actividad y pasividad). A la sustancia única la llama Espinoza, Naturaleza o Dios, y todo, según él, está determinado *ex necessitate divinae naturæ* (1).

Sabido es cómo la filosofía posterior a Kant, llamada de los románticos, toma ante la naturaleza dos actitudes muy distintas: una, la de Fichte, para quien la naturaleza es el obstáculo que el espíritu encuentra al desplegarse, lo no espiritual, su valor es principalmente negativo, y decimos principalmente, porque, al hallar el espíritu ese obstáculo, vuelve sobre sí mismo y adquiere conciencia de sí y del mundo. En Schelling, la naturaleza se engrandece; no es lo espiritual, pero tampoco lo no espiritual; es, sí, considerada como objeto, lo que precede al espíritu, el espíritu inconscio, el paso previo a la aparición de la conciencia. Espíritu y naturaleza son dos manifestaciones de un Ser primario, elevado sobre la oposición de sujeto y objeto, Ser que significa la identidad de lo real e ideal, lo absoluto, o sea la naturaleza como sujeto, la naturaleza creadora.

Krause recoge de uno y otro pensador la idea de lo absoluto, pero más próximo a Schelling, ve en naturaleza y espíritu lo real y lo ideal, respectivamente, y en Dios, el principio común de ambos. Hay para Krause un punto de conjunción de estos

416 y 44; Windelband *Präludien*, Tübingen, 1911; el estudio consagrado en el segundo volumen a *Normen u. Naturgesetze*, y el de *Geschichte u. Naturwissenschaft*; Rickert, *Naturwissenschaft u. Kulturwissenschaft*.

(1) *Ethica*, P. I., Prop. XXIX, y el *Schol.*



elementos: el hombre y la Humanidad; en ella se reúne lo que hay de superior en el mundo orgánico y la conciencia racional de sí. De este modo, no siendo el hombre meramente sujeto de razón, sino un organismo, y ambos elementos, modalidades del Ser divino, aparece con tanta dignidad objetiva la naturaleza como el espíritu, y el problema del deber se ensancha, comprendiendo dentro de los objetos de respeto así a nuestro cuerpo como a la naturaleza toda.

*El monismo de D. Francisco Giner.*—Este mismo pensamiento de Krause es el punto de partida del gran maestro español; mas no su posición última y personal, la que ha llenado su vida y ha conmovido su emotividad de apóstol y educador. ¿Por qué decir que el hombre y la Humanidad son expresiones sintéticas de las dos modalidades del Ser, espíritu y naturaleza, y negar este mismo sentido y significación a un pájaro, una planta o un mineral? Esa naturaleza, a la que se pretende desposeer de todo sentido espiritual, «es, considerada en sí misma, en sus leyes y productos, una esfera particular del mundo, de la creación divina, de la energía universal, o como se quiera decir». La Estética nos muestra de modo bien patente lo equivocado de esta fórmula usual; «la pintura de paisaje, v. gr., no tiene otra función que hacernos reparar en la belleza del campo, entenderla, gustar de ella, evocarla a voluntad en la fantasía...; la pintura, como la escultura, y como la novela y el drama, son, en cierto modo, «una preparación para el natural», en el amplio sentido del mundo exterior, ya físico, ya social; una educación que nos enseña a verlo, a penetrar y a sentir sus delicadezas».

Y su amor fervoroso a la naturaleza hacía evocar a veces al maestro en clase esta imagen bella del gran filósofo y poeta Schelling: «El hombre es el ojo con que el espíritu de la naturaleza se contempla a sí mismo»; y luego de haber puesto una palabra que atenuase la expresión de Schelling, revolvíase contra los que ven en lo natural la expresión de lo tosco, grosero e instintivo, y ofrecía a la meditación esta consi-

deración de Michelet: «Tan natural es la tela que teje el tejedor como la que teje la araña». Todo es en el Ser uno, todo es en la idea y por la idea, entendida ésta al modo como ha sido interpretado el sustancialismo platónico (1). Con el miedo de no acertar en la expresión, aun cuando seguro de la verdad del sentido, diríamos que era su problema metafísico el de una concepción del mundo en que quedasen fundidas las dos direcciones esenciales de la Historia, la pagana y la cristiana, Dios y Naturaleza no, sino Dios en la Naturaleza y en el espíritu como en los dos haces de luz que de su esencia una se desprenden (2). Él afirma repetidamente la existencia de una Metafísica con objeto propio, contra el criticismo kantiano, que lo niega, y contra Wundt, entre otros, que considera la función propia de la Metafísica la de aunar y concertar las conclusiones particulares de las ciencias (3).

*Crítica de valores.*—Si tal rango y dignidad tiene lo natural, ¿cómo legitimar esa evaluación, según la cual lo espiritual es lo más elevado y grande, y lo natural un como rodeo que toma la vida para coronarse con el advenimiento de la razón? ¿Por qué ha de ser estimada «la vida psíquica como el apogeo de la evolución»? Esta es, sin embargo, una afirmación muy generali-

(1) Este monismo no llega a ser formulado y estructurado por el Sr. Giner; el último trabajo que escribió acerca de esto fué en 1897, *Espíritu y Naturaleza*, publicado en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA del citado año, pág. 165 y siguientes, incluido ahora en el libro *Ensayos sobre Educación*, ediciones de *La Lectura*, páginas 225-38. Pero el problema jamás lo abandonó el maestro, y en las explicaciones de curso de estos diez años últimos siempre tocaba esta cuestión, aunque fuese de un modo incidental, y de continuo lo hacía en el sentido en que hemos dicho.

(2) Esta concepción presenta muy grandes analogías, como puede verse, con la de Espinoza, Schelling y Krause; no menor es la relación con Fechner, a quien citaba mucho el Sr. Giner, y aun con Wundt y Paulsen. Véase del primero *Introducción a la Filosofía* (traducción española del Sr. Zulueta), y *System der Phil.*, 3.<sup>a</sup> edición, II, 136-88, y del segundo, *Einleitung in die Phil.*, páginas 81-145.

(3) Véase su estudio *La clasificación de las Ciencias según Wundt* (*Filosofía y Sociología*, páginas 107-24), y el trabajo *La idea de la personalidad* (*Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social*, páginas 1-31).

zada; podría decirse que es difícil descubrir quiénes se opongan a ella. Los mismos pueblos que han enaltecido el valor de la educación física, Grecia e Inglaterra, ¿lo han hecho «en interés del cuerpo mismo, o en el del espíritu, en cuanto el desarrollo de aquél, de sus fuerzas, resistencia, equilibrio, hasta de su belleza y armonía, son cualidades de que el espíritu goza y se aprovecha, y sin las cuales se siente más o menos restringido»?

Y, sin embargo, tomadas de un modo absoluto las cosas, «¿en qué puede decirse—escribe en el mismo estudio el maestro—que sea superior ni inferior el sistema de un Kant, la paciente investigación de un Darwin o de un Wundt, al sistema solar, o a la vida de la planta, o a la de la tierra? La atracción universal, en sí misma, ¿es menos importante que el pensamiento de Newton, que la fórmula? Si el hombre es, como Pascal dice, «una caña que piensa», hay en la caña tanto que ver como en el pensamiento». Cada uno de estos dos órdenes puede hacer algo que el otro es absolutamente incapaz de llevar a cabo, y, siendo así, cada cual es superior al otro en aquello que puede crear, e inferior en aquel respecto en que es incapaz de producir..., precisamente cuando el otro orden se muestra en el campo de sus creaciones; esto es, se trata de dos esferas, dotada cada cual de un fin inmanente, esferas que aparecen como distintas, si se las considera desde el aspecto sensible y finito; idénticas en el Ser, si desde el aspecto absoluto y metafísico.

*Una duda vital.*—Fué esta concepción de la naturaleza la que condujo el pensamiento del maestro a una duda vital. Si cuanto existe tiene una finalidad inmanente, y sólo juzgando desde el interior de cada ser se puede hablar de la deformidad, el desorden y el mal respecto de este ser, esto es, de lo que desvía o contradice la realización de su fin y esencia, ¿no es el bien y el mal, aplicado a las relaciones entre seres heterogéneos, un juicio de valoración indebida? La enfermedad que me aqueja es un mal manifiesto para mí; pero ¿puede decirse otro tanto si se atiende al

microbio que la origina? La plaga que devasta los campos, ¿puede llamarse un mal, si lo que se considera es el insecto, y no las pérdidas que ocasionara al que ávidamente aguardaba el fruto? Y, empujado dialécticamente, iba acercándose a Espinoza, al estimar, de acuerdo con él, que este tipo de juicios valorativos están privados de todo contenido científico, y su significado es meramente relativo... (1) a no ser que ascendamos al plano de lo absoluto, y esta sería su corrección a Espinoza.

En el Ser, sólo en él, es posible hallar un fundamento objetivo, inequívoco, al problema del bien y el mal; la duda de que hablamos sólo se deshace cuando el espíritu logra la paz metafísica, mas cómo juicios de apreciación en que se mezclen acciones y fines de especies distintas... En el plano de la fantasía podrían trazarse una serie de líneas imaginarias y con un mismo punto de arranque: el bien absoluto; y tan pronto como considerase a cada una de estas líneas como expresiones de un orden de seres distinto, y les otorgase sustantividad, independencia, me imposibilitaría para aplicar a las relaciones entre ellos el criterio del bien y el mal como un criterio objetivo, científico, absoluto. Aun llevada la valoración moral a las acciones humanas, el maestro repetía a menudo en el último cuarto de su vida estas hondas palabras de Espinoza, que tanta medida y discreción piden al ánimo: «Humanas acciones non ridere, non lugere, neque detestari sed intelligere» (2).

*El problema de la Ciencia.*—El problema teórico de la Ciencia sólo lo ha tratado D. Francisco Giner en su primera época (3); mas en estos escritos primeros

(1) Espinoza: *Ethica*, p. I, Append., p. IV; *Praef. fr.*, Prop. XXXVII; *Schol.*, II.

(2) Espinoza: *Tractatus pol.*, cap. I, § IV.

(3) En el paraninfo de la Universidad Central, curso libre de 1871-72, explicó el Sr. Giner un «Programa de Elementos de doctrina de la Ciencia», que fué publicado en su libro *Estudios filosóficos y religiosos*, Madrid, librería de Góngora, 1876. En el mismo volumen se incluyen dos estudios breves relativos a este asunto: uno, «Condiciones del espíritu científico»; y otro, «Fragmento sobre clasificación de las Ciencias».

se encuentra desenvuelto con gran frescor el esquema de la concepción que ha perdurado en el pensador español. Es tratado este problema de acuerdo con las líneas generales que trazara Krause, considerando como éste en el conocimiento científico dos momentos: analítico o subjetivo—al examinar esta fase se desenvuelve la teoría del conocimiento—y sintético o deductivo; este segundo momento da lugar a la Sintética o Metafísica. El conocimiento científico no es sino la depuración del vulgar; éste es su germen; mas es precientífico, porque procede en sus afirmaciones de un modo arbitrario, caprichoso, y no puede fundamentar de un modo sistemático lo que afirma; esto es, no hace encajar su afirmación dentro del organismo uno de la Ciencia. La Ciencia no es tampoco, como a menudo se piensa, cantidad, sino cualidad; no se es científico *por lo que se sabe*, sino por *cómo se sabe*, por la certeza y evidencia racional que se posee. La doctrina de la Ciencia no la concibe Don Francisco Giner, al modo de Fichte, como una disciplina primera, fundamento de toda Ciencia, sino como una Ciencia particular (1).

La variedad interior del organismo de la Ciencia se despliega de un modo ordenado y gradual, y constituye la Enciclopedia científica. ¿Qué criterio seguir para la clasificación de ésta? El punto de vista ha sido siempre el mismo en el Sr. Giner. La distinción esencial fué—como en Krause (2)—entre ciencias ontológicas y categóricas, o sea ciencias de seres y ciencias de propiedades de estos seres; las primeras tienen un objeto real como problema, y las segundas, modos de ser de este objeto; aquéllas, pues, son por sí mismas; éstas, en cambio, no existen si se hace abstracción del sujeto de quien afirman ser una propiedad; así, por ejemplo, la Física general es una ciencia ontológica o de ser, pues tiene como objeto «la naturaleza y su

orden cósmico»; mas incluye dentro de sí un gran número de ciencias particulares, entre las cuales las hay que son categóricas, como, por ejemplo, la Geometría, que estudia las formas de los cuerpos; la Fisiología, que estudia funciones, y las hay ontológicas, como lo son, entre otras, la Astronomía—que tiene un objeto, el astro—y la Geología y Mineralogía, que estudian, respectivamente, la tierra como unidad y el mineral concreto (1).

*Ciencias normativas y causales.*—El grupo de Ciencias a que, tal vez por influjo de Hegel, se suele llamar Ciencias del espíritu, lo comprende el Sr. Giner, dado su principio de clasificación, inicialmente, en la Ciencia ontológica. Antropología, ciencia del hombre en cuanto ser psicofísico. Esta abarca, a su vez, Ciencias categóricas como la Filología y la Literatura, la Economía, el Derecho y la Política, la Historia, y Ciencias ontológicas, la Sociología y la Etnografía. Mas ¿y las llamadas Ciencias normativas, no tienen un lugar propio dentro de esta clasificación? Ciencias normativas se dice de las ciencias del deber ser en oposición a ciencias teóricas o del ser. Se trata, pues, de una oposición íntimamente unida a la de Cultura y Naturaleza, oposición que resuelve el Sr. Giner.

La norma, entendida como principio

(1) Véase su extracto «El concepto de la Filosofía según Dilthey», publicado en el BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, 1913, pág. 249 y siguientes, nota 3 a la pág. 251.

(2) Véase de éste, *System der Phil.*, 2.<sup>a</sup> parte, 2.<sup>a</sup> sección, cap. I, § 357.

(1) La distinción, muy generalizada, entre lo orgánico y lo inorgánico en las Ciencias naturales no era distinción que admitiese D. Francisco Giner, para quien la piedra, ejemplo usual de lo inorgánico, no podía ser considerada abstracción hecha de la unidad del astro de que forma parte, la Tierra. Todo astro es concebido por él como unidad orgánica dotada de vida. Su filosofía de la naturaleza apoyábase en este punto en las investigaciones de la biología moderna, que habla de organismos aun allí donde no hay órganos, pero sí unidad sustantiva de vida. Puede verse, muy especialmente, como trabajos del pensador naturalista, con quien en este respecto se hallaba más identificado, Augusto Linares, «Estudios sobre la heteromorfosis» (BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA, 1893), «Conceptos actuales sobre el individuo natural» (idem, 1891), «El parentesco genealógico y el supuesto ideal en la naturaleza» (idem, 1892), y muy especialmente los trabajos de este autor *La vida de los astros y Ensayo de una introducción al estudio de la Historia Natural*, reproducidos ambos en el BOLETÍN citado, años de 1904-5 el primero y 1905 el segundo. Véase, además, Alfredo Calderón, *Movimiento novísimo de la Filosofía natural en España*, Madrid, 1878, citado por el Sr. Giner, *Teoría de la Persona social*, pág. 3, nota.

prescriptivo de acción a que imperativamente se debe obedecer, no considera la escuela de Krause que puede servir para distinguir a un grupo de Ciencias; ¿es que hay alguna en que puedan dejar de ser halladas normas de acción? Las Ciencias que se dicen opuestas a las normativas, o sean las llamadas causales — las que explican su objeto, como antes dijimos, merced a la relación causal, a saber, causa y efecto —, esto es, las Ciencias físicas, ¿no es según normas, principios inmanentes de acción que es preciso obedecer, como exigen estas Ciencias que se lleven a cabo, ya una práctica de laboratorio, si se ha de hacer bien hecha, ya la indagación rigurosa sistemática, de un problema para esta misma Ciencia? El hacer bien las cosas, que es el problema de cada momento, así para el labrador como para el médico, el lógico o el zapatero, excluye la arbitrariedad, el capricho fútil de la acción, y exige el acatamiento — consciente o inconsciente — a reglas o normas, al desprendernos de las cuales ponemos en peligro los fines concretos que perseguimos. Lo que se llama norma, no puede, pues, servir para calificar un grupo de ciencias, sino que representa una cara común a todas ellas: lo que debemos hacer para dar satisfacción a las exigencias del objeto. Ahora bien, éste es precisamente el problema del Arte (1).

La idea madre de este criterio arranca, así en el Sr. Giner como en Krause, de la interpretación de la acción y, por ende, de la concepción del Arte. La acción no podemos comprenderla si nos la representamos como hija, en algún momento, de una de las actividades iniciales del yo: pensar, sentir, querer; no, la unidad del yo está presente en cada acción, y si bien estamos autorizados a afirmar que siempre puede hallarse en las acciones un predominio de alguna de estas actividades — hay acciones que son fundamentalmente voluntarias o

sentimentales —, en cambio, no es lícito decir en ningún momento que está excluida alguna de ellas por entero: quiero pensar, y este querer lo siento, y tanto el querer pensar como el sentimiento que esto me causa, tengo conciencia de que son nacidos del yo mío. No se ha de considerar, pues, la acción como función específica de la voluntad, sino como la envoltura común de la actividad del yo; hay la acción de pensar, de sentir y de querer, y siempre coexistente y en todo momento se influyen (1).

*El Arte como forma de la actividad total del espíritu.* — Es un error, por consiguiente, estimar que sólo hay arte en lo que se llama Arte bello; el Arte — dice Don Francisco Giner y, en general, la escuela de Krause — es «la forma de la actividad espiritual», produciéndose espontánea o reflexivamente, «según las exigencias del objeto». Obramos artísticamente cuando, atentos a nuestro fin, recogemos todas nuestras facultades, aplicando con delicado tacto cuantos medios necesita su consecución. El fin que nos proponemos realizar «se presenta interiormente constituido en un sistema de fines subordinados, cada uno de los cuales exige medios adecuados a su naturaleza, sin los que no resultará jamás cumplido»; y por esto decíamos antes, que una acción hecha con perfección excluye la arbitrariedad y pide siempre sistematismo, ordenación de las acciones, según el principio o norma directora que inside siempre, así en todo problema que se plantee el pensamiento, como en cualquier objetivo que se proponga la conducta.

No es, pues, el Arte, tema que agote la

(1) En el problema de la Norma, en su distinción, desempeña un papel fundamental una distinción modal, finalidad y causalidad, que es la que sirve para oponer cultura y naturaleza. Véase, acerca de este problema, Cohen, *Ethik*, págs. 176-80 Husserl, obra citada, § 14.

(1) Para todo lo anterior, véase Giner, estudios citados sobre el problema de la Ciencia y estudios sobre Wundt, así en *Filosofía y Sociología*, como en *Teoría de la persona social*. Fué en su clase, sin embargo, donde más insistió sobre lo que respecta a las Ciencias normativas y causales, acerca de cuyo problema apenas si puede hallarse otra cosa en sus obras, buscando con mucho empeño, que alusiones o alguna nota. Véase, por lo que respecta al problema de la acción, su libro *Lecciones sumarias de Psicología*, escrito en colaboración con Eduardo Soler y Alfredo Calderón. Madrid, 1877, pág. 5, lecciones 9, 24, 38 y 46; véase también Krause, *System*, §§ 131-43.

Estética, sino que, siendo un aspecto de toda la actividad del espíritu, el hacer las cosas según exige la cosa misma, para que esté bien hecha, tanto hay un Arte para el pedagogo como para el histólogo, jurista o pintor. ¿Es que hay en la vida del espíritu algo extraño al hacer? Lo primario en el proceso empírico del conocimiento, ¿no es, para la escuela de Krause, como para Fichte, su maestro, una acción? Si todo, pues, se resuelve en acciones, la vida toda tiene un aspecto artístico: es la acción encaminada al dominio de los medios, a la perfección técnica de la conducta, parcial y totalmente considerada; por esto, el arte supremo era para el maestro el arte de la vida, y la vida toda había de ser — como fué la suya— una obra de arte (1).

*Teoría y práctica: la exaltación de la acción.*—Si doquiera el espíritu enciende y anima a cuanto existe, y todo es actividad igualmente noble y rica, el pensar como el tejer el lienzo, ¿qué sentido tiene la distinción entre teoría y práctica, tan de continuo usada para expresar las más veces una oposición entre el pensar y el obrar, entre la idea y la vida? Se trata de un dualismo, y, a fuerza tal, pugna con todo el sentido filosófico del Sr. Giner. Si Espíritu y Naturaleza se funden en cada cosa y hacen de ella en su unidad una expresión acabada del todo, como vimos, teoría y práctica dejan igualmente de ser dos opuestos. Recordemos que para el pensador español todo es acción. Hablando en filósofo y en poeta, dice el maestro: «Tan práctico es pensar como cavar la tierra (2).

(1) Véase *Psicología*, lección 15. Véase también en *Estudios de Literatura y Arte*, Madrid, 1876, el trabajo sobre «El arte y las artes». Este concepto del Arte ha tenido mucho influjo entre nosotros, pues es el que desarrolla en su cátedra de Pedagogía y explicaciones libres sobre arte el autor del libro *El Greco*, Don Manuel B. Cossío. La trascendencia que de esta concepción se deriva para la obra de la educación es bien manifiesta: el ideal español del caballero el *gentleman* inglés —, ¿no responde a una visión estética de la unidad de la conducta del hombre? ¿Llamaríamos caballero plenamente, a llenanza— como dicen en Andalucía—, a quien le faltare tacto, discreción, distinción en sus modales, simplemente por ser hombre moral? Sin ver clara esta concepción del arte, no es posible darse cuenta del programa educativo de la *Institución Libre de Enseñanza*.

(2) Véase su ensayo *La enseñanza de la Filosofía* (*Filosofía y Sociología*, pág. 131).

¿Es práctico lo que tiene fuerza fecundadora de la vida? Entonces, nada más práctico que «los principios más cardinales y profundos...» pues «contienen a todos los demás y a toda la infinita variedad de sus aplicaciones posibles. ¿Qué mayor ejemplo de ello que la íntima conexión con que el modo de concebir a Dios trasciende a la vida entera del individuo y de la Sociedad?» (1).

El pensar y la vida no se son extraños; el pensamiento es vida, decía D. Francisco Giner con Espinoza; todo es por ella y para ella. Las ideas son hechos de conciencia que se suman a la historia de donde proceden. La espiritualidad que seamos capaces de hacer brotar dentro del cuenco que nos toca a cada uno llenar de jugo humano no ha de servir tan sólo para nuestro propio encanto, sino para derramarla sobre el todo, sobre los infinitos parias del ideal, para ayudarles a ascender, y facilitar de está suerte la elevación del plano en que se desenvuelve la historia. Teoría y práctica, no; la práctica es práctica de la teoría, y es, pues, tal, por ella y para ella; la teoría es teoría de la práctica, y éste es su sentido, su valor, su significación. Todo está en todo. Sobre cada uno pesa la historia entera en toda su complejidad. Y limpiando al espinosismo del aspecto quiescente que resalta en él, pero reteniendo su monismo, llega el Sr. Giner a una visión hondamente dinámica del mundo muy cercana de la de Leibnitz, y señala como meta a la conducta la acción en relación con los otros.

*Anti-intelectualismo.*—Mas ¿de dónde ha de partir la luz que alumbre el camino de la vida? De la Conciencia, sí; pero no entendida ésta como asiento exclusivo del conocimiento, esto es, no interpretada de un modo intelectualista, según es uso aun hoy, en que tan fuertes son las corrientes contrarias al intelectualismo, sino entendida «como una penetración íntima de nosotros mismos» en el pensar, sentir y querer, como «la intimidad toda que el espíri-

(1) *Ensayos sobre la Educación* (Madrid, colección de «Ciencia y Educación». Ediciones de *La Lectura*), página 107, estudio sobre *Teoría y práctica*. Véase Croce, *Filosofía della pratica*, 205-15.

tu tiene de sí propio y de cuanto con él se halle en relación». De la más honda unidad del espíritu debe partir la norma indicadora de la acción; en una palabra, del ideal del hombre (1).

Ser hombre no es ser un científico; la vida es mucho más varia y rica, y no se satisface con un programa tan menguado; para ser hombre es preciso abrirse por entero a un sentido universal de la vida; abrirse plenamente con amor a la verdad, cultivando con regalo y nobleza todos los gérmenes de nuestra vida interior y exterior, para formar de esta suerte una Conciencia; mas no olvidemos que esto tanto quiere decir crear una inteligencia como formar un corazón y un fino sentido artístico para la conducta. Se trata de una unidad armoniosa de nuestras actividades y de una emoción religiosa consistente en referir y subordinar la vida entera a Dios, como ser supremo en cuya intimidad todos vivimos (2).

Este anti-intelectualismo del maestro entona con alguna de las más nuevas direcciones ideológicas de nuestros días, y tal vez de más luminoso porvenir. El pragmatismo intenta acercar el espíritu a la vida; más lo coloca en una situación de vasallaje, lo hace depender por entero de aquélla y le quita a la idea todo valor propio, originario, para no concederle sino una función instrumental: satisfacer una necesidad que sentimos; acercar casi, hasta fundirlas, Psicología y Lógica. El criterio de medida es el interés. No es de este anti-intelectualismo del que se trata en el filósofo español; su coincidencia es, ante todo, verbal; son anti-intelectualistas, pero ponen muy distinto contenido en la negación (3); podrían, sí, señalarse como pun-

(1) Véase *Psicología*, §§ 35-37; *Idea de la personalidad (Estudios y fragmentos sobre la teoría de la persona social)*, pág. 5.

(2) Véase *Psicología*, § 57, y *Ensayos sobre educación*, páginas 113-57.

(3) Véase W. James, *The Will of Believe*, New-York, 1897, páginas 1-25; *Le Pragmatisme*, páginas 54-87-215-44; *Philosophie de l'expérience*, páginas 39-79; Schiller, *Études sur l'humanisme*, Alcan, 1909, páginas 210-62. Próximo a esta posición de espíritu se encuentra entre nosotros el Sr. Unamuno. Véase especialmente su hermosa obra *El sentimiento trágico de la vida*.

tos de conjunción el llamamiento a la acción y el no considerar las ideas mismas extrañas a la historia y a la experiencia; pero aun esto es objeto en los pragmáticos y en D. Francisco Giner de muy distinta apreciación; jamás las verdades, por ejemplo, serían estimadas por él—metafísico-ontologista—como meros productos humanos; jamás el pluralismo le parecería el modo de explicar el mundo.

*Bergson*.—Mas la protesta anti-intelectual adopta posiciones más finas e inquietadoras. Ha sido Bergson quien, mediante su crítica sañuda, sagaz y espiritual de la lógica conceptualista, trata de demostrar que, al querernos explicar la realidad por conceptos, lo que hacemos es cribarla y romper su unidad. El concepto recorta la realidad, es una hoja seca; podemos con éstas formar un herbario y compararlas entre sí; más la vida vegetal es cosa bien distinta. La realidad es para Bergson una creación incesante, un devenir permanente, y el concepto nos da a conocer esta realidad inmovilizada, detenida en su fluir, porque ha nacido para operar con lo material, con las cosas, pero no para pensar la realidad, que es evolución, movilidad pura, un pasar sin fin; la característica de la inteligencia es la incompreensión de la vida; hace, sí, la Ciencia, porque ésta es una traducción intelectual de la realidad; pero lo que es en sí misma se le escapará eternamente... Para penetrar en su interior, necesitamos ser conducidos por la intuición, esto es, por «un instinto desinteresado y consciente de sí mismo», por un instinto liberado de la torpeza. La inteligencia nos hace penetrar en la materia; la intuición, en el espíritu (1).

Pero ¿no hay en este movillismo de Bergson un dualismo primario? ¿No es de nuevo la materia, como en Fichte, un *caput mortum*, un límite que el espíritu halla al querer penetrarla? Se trata de una maravillosa apología de la intuición, de una dignificación del instinto. En la escuela de Krause, la intuición inmediata, no empíri-

(1) *L'évolution créatrice*, 1-24, 95-106, 146-91, 258-94.

ca, era el punto de partida del conocimiento, y éste sólo llegaba a la meta mediante un nuevo acto intuitivo de lo absoluto. Aquí, la intuición, tendida hacia adelante, como dice en algún lugar Bergson, va introduciéndonos en el dominio propio de la vida. La noción de la Conciencia se ha enriquecido en Bergson; en ella colabora sordamente nuestro espíritu en su unidad. En esto, en su protesta contra la corriente que reduce la Conciencia a pensamiento —posición que tal vez no fuese inexacto decir que se inicia en la filosofía moderna con Descartes — (1), le acompaña D. Francisco Giner, así como en estimar la vida un perenne fluir y un incesante crear, algo infinitamente rico y continuo. Las diferencias son muchas, y su examen excedería de los límites que a este trabajo se imponen.

*Activismo.*—Otras voces autorizadas, consagradas, se dejan oír en esta protesta contra la posición intelectualista que aún hoy prevalece. Es el filósofo de Jena, Eucken, quien a su vez pretende reivindicar mediante su tesis del activismo, para el espíritu uno de la Humanidad, el lugar preeminente. La Ciencia, dirá, es uno de los frutos del espíritu, ni el único ni el más elevado en rango; con ella convive el arte, la religión, etc., y cabe el que exista una época muy científica y muy pobre en espíritu; es menester procurar un florecimiento de todo lo profundo que hay en éste; el problema de la historia es el de ir ensanchando, dilatando, enriqueciendo el lecho por donde fluye nuestro espíritu, que es creación, actividad perpetua. Y, de esta suerte, tomando como punto de apoyo el principio de la actividad constante y dominante del yo en Fichte, va a parar al problema de la filosofía de la historia, que sería para él el problema cardinal de la filosofía. Tal vez, lógicamente elaborada esta doctrina, no quedaría muy lejos de la de Hegel (2).

(1) Véase, especialmente, *Méditations*, y en ellas la *deuxième y troisième*.

(2) Véase de Eucken, su obra *Geistige Strömungen der Gegenwart*, 4.<sup>a</sup> ed., 1908; 2, d. (Hay traducción española con el título de *Las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo*, Madrid, Jorro) Una síntesis de su filosofía puede hallarse en el volumen

*La génesis social de la Ciencia.*—Una noción más rica de la Conciencia y una estimación mayor de sus contenidos no elaborados reflexivamente, es nota común a la protesta contra el intelectualismo. La afirmación de este criterio conduce a Don Francisco Giner a estimar que la masa social ignorante colabora, a su modo, en la formación del medio social de cultura existente en cada momento, y este medio, a su vez, es apreciado como un factor esencial en la formación de la Ciencia; no se concibe un Newton en el desierto. ¿Por qué? Precisamente porque falta un medio propicio. El hombre de ciencia trae a reflexión lo que de un modo vago, oscuro, impreciso e irreflexivo existe en la conciencia social; con su reflexión, con su descubrimiento, fecunda al medio y lo enriquece, pero él es fruto de este medio; cada cual es hijo de su tiempo, se repite con exactitud desde Hegel, y nadie puede salirse de él; los mismos ideales son programas para el hoy, guías para encaminar nuestros pasos hacia donde inevitablemente necesitan dirigirse, hacia el mañana, porque querer es querer lo futuro, e incluso cuando apetece el pasado, lo ansiamos bajo forma de futuro...; pero estos ideales brotaron un día y entraron, tan pronto como nacieron, dentro de la historia.

Esta colaboración de la sociedad en la formación de la Ciencia está representada unas veces por investigaciones intencionales realizadas por no científicos, pero adaptadas a las inclinaciones y gustos del que las lleva a cabo y que dan por resultado «materiales que examina críticamente el científico para poder aprovecharlo en sus construcciones, desechando lo inútil»; en otras ocasiones, y ésta es la labor de la masa, la «colaboración es involuntaria, incidental, espontánea, conscia de cada elemento en sí mismo; pero no de su valor y relación para la obra científica, forma que está representada por todos los diversos productos intelectuales, sea cualquiera

*System. Phil.*, publicado por Hinneberg con el título *Die Kultur der Gegenwart*; el estudio de Eucken es sobre *Philosophie der Geschichte*, y comprende las páginas 248-81.

su cualidad, que cada día se consolidan en el espíritu social... La más severa técnica y rigurosa construcción del pensamiento puesto con toda conciencia a la indagación de la verdad, no es... sino una rectificación y purificación de ese fondo inmediato» (1).

Esta doctrina del monismo social, basada en la distinción entre conciencia inmediata y mediata o reflexiva, o sea la actividad de aquélla al volver sobre sí para diferenciar y depurar el conocimiento de lo que ya contiene, es una doctrina fundamental para comprender en el Sr. Giner la doctrina de la vida del Derecho y su teoría del gobierno y de la sociedad.

#### NOTICIAS

La señora Doña Marta Roches de Girod ha hecho a la INSTITUCIÓN un donativo de 100 pesetas, a disposición de la Junta Facultativa. Este donativo se ha invertido en llevar, a la excursión que acaba de realizarse a Plasencia, Cáceres y Mérida, dos alumnos que no podían sufragar sus cuotas.

Aprovechando estas vacaciones de la Semana Santa, se han hecho las tres excursiones siguientes:

Primera. Excursión a Plasencia, Cáceres y Mérida. Profesores Sres. D. J. Giner Pantoja y Doña María Quiroga, con 20 alumnos. Desde el sábado 22 al miércoles 26.

Segunda. Excursión a La Granja y Segovia. Profesores Sr. D. P. Blanco y D. A. do Rego, con 16 alumnos. Días 21, 22 y 23.

Tercera. Excursión a Toledo. Profesores D. J. Ontañón y J. Machado, con 13 alumnos. Día 23.

#### LIBROS RECIBIDOS

Estados Unidos de Venezuela.—*Decretos reglamentarios de la Instrucción pública*.—Caracas, Imprenta Nacional, 1915.—Don. del Ministerio.

Idem.—*Decreto orgánico de la Instrucción nacional y su Documentación*.—Caracas, Imprenta Nacional, 1915.—Donativo de ídem.

Idem.—*Decretos reglamentarios de la*

(1) Véase *La Ciencia como función social (Filosofía y Sociología*, páginas 5-55). Véase *Psicología*, lección 8.

*Instrucción pública primaria, secundaria y normalista*.—Caracas, Imprenta Nacional, 1915.—Don. de ídem.

Instituto de Reformas Sociales.—*Estadística de las huelgas (1912)*.—Madrid, Sucesora de M. Minuesa, 1914.—Donativo del Instituto de Reformas Sociales.

Idem.—*Resumen de las informaciones de los inspectores del trabajo acerca de las consecuencias sufridas por las industrias en España con motivo del actual estado de guerra*.—Madrid, Sucesora de M. Minuesa, 1914.—Don. de ídem.

Idem.—*Suplemento a la información sobre la regularización de la jornada de trabajo en la industria textil*.—Madrid, Sucesora de M. Minuesa, 1915.—Donativo de ídem.

Idem.—*Segunda Conferencia sobre Previsión popular, celebrada en Madrid en 24-28 de Enero de 1914*.—Madrid, Sucesora de M. Minuesa, 1914.—Donativo de ídem.

#### CORRESPONDENCIA

D. M. M.—Barcelona.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de 1915.

D. J. D.—Barcelona.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. F. D.—Lugo.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

D. M. G. de la C.—Monreal.—Idem 20 ídem por su íd. 1915.

F. T. T.—Santa Marta.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. J. J. S.—C. de la Plana.—Idem 5 ídem por su íd. 1915.

Doña B. W.—Granada.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.

D. R. I.—Barcelona.—Idem 18 íd. por su ídem 1914-1915.

D. I. C.—Barcelona.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

Señoritas de F. de M.—Bilbao.—Idem 5 ídem por su íd. 1915.

D. G. Q.—Campillos.—Idem 5 íd. por su ídem 1915.

D. R. S.—Zaragoza.—Idem 10 íd. por su ídem 1915.