

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO LI.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1927.

NUM. 813.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Una nueva educación al servicio de una edad nueva, por *M. William H. Kilpatrick*, pág. 353.—La Universidad de la Habana durante la República, por *don A. M. Aguayo (conclusión)*, pág. 359.—La enseñanza y la cultura general en el siglo XVIII español, por *D. Rafael Altamira y Crevea*, pág. 365.

ENCICLOPEDIA

El estado actual en los estudios de lingüística general, por *A. Meillet*, pág. 370.—Las ciencias geográficas, por *D. J. Rouch*, pág. 378.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Mi Don Francisco Giner, por *D. J. Pi-jóan*, p. 383.—Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGÍA

UNA NUEVA EDUCACION AL SERVICIO DE UNA EDAD NUEVA

por *William H. Kilpatrick*,

Profesor de Filosofía de la Educación
en el Teacher's College, Columbia University.

«Las escuelas son diferentes hoy día», dicen los padres de familia, sobre todo si sus hijos tienen la gran suerte de asistir a una de las escuelas modernas de la mejor clase. «Los niños son más felices en la escuela». «Sí, raras veces se les castiga ahora». «Y trabajan más duramente; mi hijo trae a la casa las cosas más extraordinarias en que está interesado, y escudriña la

biblioteca para informarse. En mi tiempo todo se hallaba en el texto». «¿Usted llama a eso trabajar? A mí no me parece. A ellos les gusta. Mi niño suplica que lo dejen ir a la escuela hasta cuando yo juzgo que debe quedarse en la casa. Yo llamo a eso juego». «No es juego, sino trabajo. Ellos trabajan más duramente y aprenden más». Y así siguen los comentarios.

¿Por qué han cambiado tanto las escuelas? Las respuestas abarcan tres cuestiones. Primero, ahora sabemos más en materia de educación y modo de manejar a los niños. En segundo lugar, el aumento de la dulzura en el trato humano ha cambiado el espíritu de la escuela. En Boston, en el año 1845, fueron castigados corporalmente sesenta y cinco niños, de una escuela de cuatrocientos alumnos. No sucede tal cosa en nuestro tiempo. En la mayor parte de las buenas escuelas jamás se castiga corporalmente a los niños. En tercer lugar, habiendo cambiando el ambiente fuera de la escuela, forzosamente habrá que cambiarlo dentro de la misma. Tal vez sea esta tercera respuesta la fundamental de las tres.

El pensamiento científico actual.—El cambio en los tiempos exige un tipo de educación diferente. ¿Cuáles son estos tiempos transformados? ¿Cuáles son estas nuevas necesidades de la educación? ¿Cómo deberá la escuela cambiar para afrontar tales necesidades?

Lo que sobre todas las cosas ha caracterizado el tiempo actual es la presencia y el uso de la ciencia. Ya antes del año 1600,

Galileo había iniciado el movimiento científico. Su contribución más valiosa fué probar sus teorías apelando a la experiencia actual. Esto suena muy simple, por ser tan común, pero el mundo antes había teorizado mucho sin cuidarse de la experiencia. Sería imposible no apreciar lo bastante la importancia de este método. Aceptar las ideas solamente cuando se hayan comprobado por los actuales métodos experimentales demuestra una insistencia en los hechos que pone al hombre en condiciones de utilizar un enorme caudal de ideas en que puede confiar.

La existencia de este núcleo—siempre en aumento—de ideas subordinadas a sus aplicaciones a los negocios humanos ha cambiado tanto el mundo en que vivimos. Son estos cambios los que, directamente o indirectamente, hacen de la civilización actual una cosa tan distinta de lo antes habido. Son las consecuencias de estos cambios, y los problemas que traen consigo, lo que hace la tarea de la escuela tan diferente. De esta última fuente provienen las nuevas exigencias de la escuela.

La nueva fe en la razón.—Ante todo, hay una visión mental cambiada. El hombre mira lo visible y lo invisible del mundo con ojos distintos. Antes se temía y se desconfiaba del hombre y de sus capacidades. En teoría era completamente inseguro. Hoy día, bien o mal, el hombre de inteligencia moderna no siente tal desconfianza. Que está expuesto al error, lo sabe con más exactitud que sus antepasados, pero ahora tiene el remedio en sus manos; sólo que sus apelaciones a la experiencia deben estar hechas con más cuidado. Para el hombre de inteligencia moderna, ninguna fe es tan fuerte como la fe en los métodos de investigación científica. Esta fe en la ciencia engendra una actitud investigadora. El hombre actual investiga en lo que antes aceptaba sin preguntar. Ninguna zona del pensamiento o de la creencia está exenta, y la influencia de la ciencia crece diariamente.

La disputa sobre la evolución es un ejemplo verdadero de que «la excepción prueba la regla». La sorpresa mundial en Dayton fué que nadie podría atacar ahora una

conclusión científica por otros métodos que no sean los científicos.

Este espíritu investigador se ha apoderado de nuestra juventud. Los jóvenes ya no aceptan como definitivo lo dicho por los mayores, como antes en verdad sucedía. El joven de nuestro tiempo pregunta el porqué, y las razones que le damos no siempre le satisfacen. A una niña que pasaba delante de un grupo al parecer muy decente, le fueron oídas por casualidad estas palabras: «Yo no veo por qué no pueda ir. Si mi hermano puede ir a tales sitios, no veo por qué no pueda ir yo también».

En qué lugares pensaba ella, no lo vamos a averiguar. Sin embargo, una voz nueva para la mocedad femenina habló por boca de esta niña. Lo que no implica que la generación actual sea inferior a la pasada; pero sí que es diferente. Tal vez el proceder no haya cambiado tanto como la actitud. Antaño, los jóvenes, si bien admitían las normas, las infringían con la burla, cosa que hoy no sucede; hay muchas cosas que nuestros jóvenes simplemente no las juzgan como nosotros los mayores, y lo manifiestan con toda franqueza. Ellos discuten nuestras normas y nos preguntan el porqué.

La exigencia creada en la escuela con el porqué de las normas es algo muy serio. Los viejos sistemas de construir el carácter moral no resultan. Insistir en retroceder a los gastados métodos inevitablemente hará más grande la brecha. Nuevos caminos deben trazarse, o serios peligros pueden ocurrir.

La industria cambia el modo de vivir. Un segundo efecto que ha tenido la ciencia en la civilización y el más espectacular que el mundo ha contemplado jamás, es la industria moderna y todo lo que por nosotros y para nosotros ha hecho. En menos de 200 años, este movimiento ha cambiado más el mundo occidental que 1.000 años antes. Y el paso es todavía más rápido. La última centuria ha traído en todo sentido más cambios que la anterior, y la segunda mitad del siglo trajo más cambios que la precedente. ¿Qué cambios esperaremos de los 50 años que tenemos por delante? Nos aturdimos con pensarlo.

¿Por qué esta proporción tan creciente? La respuesta parece clara. La ciencia se acumula; de la ciencia salen las invenciones. Así como la ciencia crece, las invenciones se multiplican. Cada invención importante cambia nuestro modo de vivir; nuevas invenciones, nuevos cambios de vida, y más problemas sociales que resolver; más invenciones todavía traen muchos cambios, con muchos más problemas que afrontar. Si la civilización los retiene, la ciencia se acumulará en proporciones mayores, y las invenciones se multiplicarán todavía con más rapidez. Las condiciones de vida cambiarán con una proporción cada vez mayor y más rápida. Tal es la visión que nos traza el pensamiento.

Esta es la situación que debe afrontar la educación. Nos encaramos a un futuro lleno de cambios constantes, con un gran número de problemas que afrontar. Nuevos tipos de educación deben meditarse, si la escuela ha de corresponder a la tarea que se le ha encomendado.

El entrenamiento del hogar desaparece.—Volvamos ahora a la educación y a la escuela.

La educación es más extensa y más antigua que la escuela. En los tiempos antiguos no había escuelas. Los niños aprendían al lado de sus padres lo que debía servirles para la rutina de la vida. La asociación para resolver los asuntos de una tribu obligó a ampliar el conocimiento y la visión. Llegó luego la hora en que el aumento de acumulaciones culturales no pudo ser adecuadamente considerado por más tiempo de este modo incidental. Nació así la escuela como una institución que se propuso tener a su cargo lo que no podía educacionalmente ser tratado incidentalmente.

Cuando se inventó la escritura, la escuela se hizo más formal y menos semejante a la vida; una vez acumulado el material de literatura y los sistemas de ideas formulados y llevados al papel, el período escolar fué mucho más largo y sus procedimientos se hicieron más formales, más distantes aún de la «vida».

Mientras tanto, la antigua educación del hogar y de la comunidad seguían su curso.

Los más tomaron de ella la mayor parte o la totalidad de su educación, la preparación necesaria en la parte moral y práctica de la vida. Los menos agregaron a esto, con ligeros cambios en la práctica, la educación formal de la escuela. La vida educaba y la escuela educaba, pero cada una con un propósito y en un sentido diferentes.

Nuestro industrialismo creciente ha traído un gran cambio en todo esto. El hogar es una institución diferente; compra ahora lo que antes fabricaba y hacía; las candelas, el jabón, la manteca, la carne, las comidas, el hilo, los géneros; los vestidos que antes se elaboraban en la casa, se hacen venir ahora de la fábrica. Los niños colaboran muy poco en las faenas del hogar, como lo hacían antes. En las ciudades —y la América va haciéndose cada vez más urbana—, el padre está ausente la mayor parte del día en sus negocios y los niños pasan todo el tiempo en la escuela o en sus juegos vespertinos. Lo que hace que con sus lecciones para la casa, sin mencionar los cines ni los paseos en bicicleta, la noche proporcione pequeñas oportunidades para la socialización educativa, antiguamente tan valiosa. El hogar como institución educacional casi ha desaparecido.

La vida es más compleja.—La comunidad ha cambiado también. Ahora es característico que una ciudad apenas nacida esté comunicada por medio de un comercio extensísimo con los más remotos puntos del globo. Los procesos económicos y políticos, antes tan manifiestos y claros en la sencilla comunidad, han llegado a ser demasiado complejos e intrincados, aun hasta para los mayores. Todavía es más difícil adecuar a los niños para ponerlos al alcance de tales procesos. La civilización se ha unido en una gran proporción a los conocimientos que se deben adquirir; al mismo tiempo se hace para el niño mucho más ardua la tarea de aprender.

Es muy cierto que el niño de la ciudad aprende precisamente porque su vida se desenvuelve en un vasto horizonte que no tenían sus abuelos campesinos; pero también es muy cierto que hay deficiencias

muy grandes. Visión honda de los procesos económicos y sociales fundamentales es mucho más difícil de obtener, ahora que cualquier proceso puede desmenuzarse y esparcirse por el mundo entero.

Más evidente es, sin embargo, el peligro de las actitudes egoístas, de clase e individuales. Cuando hay muchos que trabajan en grupos, y hay otros que también trabajan separados, ocurren actitudes gregarias parciales y egoístas, todas inevitables, a menos que se tomen medidas prácticas para contrarrestar la tendencia. Lo mismo cuando la masa social es demasiado grande, resulta fácil para el individuo llegar a pensar sólo en sí mismo y en sus allegados, lo cual ocasiona un peligro muy positivo de desintegración social que cae en un individualismo egoísta. En estos, como en otros aspectos, la educación del hogar y la de la escuela resultan inadecuadas y, lo que es peor, están mal dirigidas.

¿Cómo, finalmente, concebimos la tarea que ahora afronta la escuela? ¿Qué necesita hacer la escuela para hacerle frente a esta tarea?

Cómo mira la escuela su tarea.—En primer lugar, desde que la educación del hogar y de la comunidad son tanto menos adecuadas de lo que fueron antes, la escuela debe enmendar la deficiencia. La escuela debe suplir a la vida, de modo que proporcione al niño lo que antes obtenía, con sólo vivir en buenos hogares y comunidades. Esto implica un tipo de escuela nuevo, que no esté consagrada meramente a los libros, sino que le dé curso a la vida actual del niño.

En segundo lugar, desde que la civilización está cambiando con tanta rapidez, y como promete cambiar aún más rápidamente en el futuro, la educación no puede continuar por más tiempo siendo cosa de transmitir a los jóvenes meramente o principalmente lo que los viejos saben y practican. Debemos preparar a los jóvenes para que piensen y hagan proyectos por sí mismos en ese desconocido, impenetrable y cambiante futuro que tienen a la vista. Esta necesaria e inteligente adaptabilidad requiere, además, un nuevo tipo de escuela

que le dé importancia al contenido social, junto con métodos positivos de lucha.

Y tercero, desde que el crecimiento de ideas ya experimentadas ha traído tan adelantados cambios de actitud, con autoridades y tradiciones de antaño aceptadas, más y más discutidas, llega a ser en extremo importante construir en la juventud una inteligente moralización. El joven debe aprender el porqué tanto como el qué de la moral. Sin el porqué, la moral enseñada no puede sostenerse a través de los cambios ignorados que pueden sobrevenir.

La escuela no puede, desde luego, enseñar por más tiempo la simple obediencia a los mandamientos de la autoridad. De un modo creciente, la juventud que se levanta debe ver y aceptar personalmente la inherente razón social por la que algunas cosas son malas y otras son buenas. Además, la escuela no debe por más tiempo engañarse en la mera creencia de que basta el conocimiento del bien y del mal para construir, como positivos, hábitos, actitudes y tendencias definidas a proceder en lo que parece recto y verdadero.

La escuela del pasado ha sido intelectualista, urgida de conocimiento y de habilidades escolares casi exclusivamente. La escuela nueva no perderá su dominio en el conocimiento y la habilidad. En todo caso, más bien aumentarán mucho sus esfuerzos en pro de aquellos ideales, actitudes y hábitos que se ajustan a la sociedad y a sus necesidades. Lo que implica, desde luego, un nuevo tipo de escuela, escuchando, sin embargo, la exigencia de que antes se habló, por la cual la escuela proporcionará un régimen de vida real. Pues, como veremos luego, es imposible construir ideales sociales, actitudes y hábitos, si no hay una situación social que los reclame y los apruebe.

Lo que la escuela deberá ser.—Resumimos los párrafos anteriores diciendo: que la escuela será, en primer término, un lugar en que se desenvuelva la vida actual, la vida del niño y del adolescente, escogida en sus múltiples fases. En segundo lugar, deberá ser tan amplia como para desarrollar métodos de combate, valiéndose

de su contenido social y desarrollando procedimientos científicos y actitudes científicas. Deberá, por último, limitarse a una moral inteligentemente adaptada a un mundo que cambia. Vida, métodos y actitudes científicas, moralización inteligente y socialización, serán las características de una escuela que haga frente a las necesidades de una civilización cambiante.

Antes de proseguir con la escuela debemos dar una ojeada a la psicología moderna del aprendizaje, porque ella nos explicará algunos de los nuevos rasgos de la educación moderna. Al comenzar apenas, nos encontramos con que la palabra aprender tiene más que ver con la vida que con el mero hecho de recitar lecciones de memoria. Aprender significa cambiar nuestra conducta.

Por ejemplo, tomemos a un niño y su cepillo de dientes: él debe aprender cómo se limpian los dientes, pero todavía más debe aprender a limpiarse los dientes. Cada caso representa un cambio en el niño, un cambio en los procedimientos que él tiene que adquirir. Si el lector observa con cuidado el cambio que se opera en el niño, en cada uno de estos ejemplos, podrá adquirir mejor la reciente noción de lo que significa el aprendizaje.

Cómo se adquiere el aprendizaje.—¿Cómo se obtiene tal aprendizaje? Ante todo, el niño debe practicar lo que tiene que aprender. El niño debe practicar el modo de limpiarse los dientes. Podría, sin embargo, aprender esto y no aprender lo otro. El niño debe, desde luego, practicar el hábito de limpiarse los dientes. Sin esta práctica no hay probabilidades de adquirir el aprendizaje.

Este, el aprendizaje, se mantiene de las actitudes internas tanto como de los movimientos externos. Pongamos, por ejemplo, la generosidad: nadie la podrá aprender si no practica la generosidad en sí misma, actitud interna y todo. Una madre puede obligar al niño a compartir sus confites con su hermanita, pero no podrá obligarle a practicar la generosidad. Esta primera regla nos está diciendo que el niño nunca aprenderá la generosidad como una característica hasta que no la practique.

Pero nosotros no aprendemos todo lo que ensayamos. ¿Cuáles son, pues, las cosas que aprendemos? Una regla muy clara lo demuestra: nosotros aprendemos las cosas que nos son útiles; no aprendemos las que no nos sirven. De este modo es como se verifica el mejoramiento. Se debe notar que es el éxito o el fracaso lo que opera en el educando, y no lo que los padres o maestros piensen al respecto. Imaginémonos a uno de estos muchachos de oficina tratando de molestar a su tiránico jefe. Los medios que le ayudan en su tarea serán los que aprende; los que no, son desechados. De esta manera el muchacho mejora en sus esfuerzos por molestar.

Figurémonos al mismo muchacho tratando de agradar a la muchacha de su predilección. Las cosas que le son buenas en su afán de agradarla, son las que aprende; las que no, quedan a un lado. Así es como aprende todo lo que le es útil en su deseo de agradar. En ambos casos el muchacho aprende; en cada uno mejora la condición de lo que se propone hacer, pero aprende cosas diferentes, a causa de sus diferentes aspiraciones. El muchacho pudo emplear en la primera ocasión el mismo tono fastidioso para su jefe y para la muchacha; con el primero tendrá el cuidado de emplear el mismo tono de voz la próxima vez, porque tuvo la oportunidad de observar que le daba resultado; en cuanto a la muchacha, tendrá el buen cuidado de no hablar en el mismo tono, porque fracasó la primera vez.

Las actitudes del niño.—El muchacho usó el mismo tono de voz en ambos casos, pero lo que aprendió fué bien distinto; los aprendizajes tomaron opuestas direcciones, porque los propósitos eran opuestos. El aprendizaje toma su dirección propia según el propósito. De acuerdo con este segundo principio, el educador moderno da gran importancia a los intereses y propósitos del niño. Esto determinará, no solamente lo que el discípulo deberá practicar (por el primer principio), sino determinar también (por el segundo principio) la dirección que tomará el consiguiente aprendizaje.

Algo más. Muchas personas piensan que el niño aprende en cada ocasión una sola

cosa: la lectura, patinar o la división. Esto es un error; un conocimiento jamás se adquiere solo. El muchacho que está aprendiendo a patinar, aprende al mismo tiempo, no sólo cómo patinar, también está desarrollando actitudes favorables o desfavorables al arte de patinar (si continúa patinando o no); actitudes favorables o desfavorables para el amiguito que le ayuda, para los otros muchachos que lo alientan, para el pavimento donde patinan, para el tío que le regaló los patines; actitudes favorables o desfavorables hacia él mismo, como un éxito o como un fracaso.

Lo mismo le pasa con la división y con todo lo demás. Siempre hay aprendizajes que acompañan; es de estos aprendizajes colaterales de los que la educación moderna obtiene las actitudes que vimos tan potentes en el segundo principio discutido arriba. Qué actitudes puedan desenvolverse en cualquier período de la escuela, será desde luego lo más importante que se ha aprendido en ella. Es éste otro hecho que el inteligente educador moderno trata de capitalizar. Las actitudes construídas en sus discípulos son sus más escogidas ganancias.

Con las nuevas exigencias de la escuela moderna, ya vistas; con las condiciones bajo las cuales el aprendizaje se verifica, volvamos ahora a la escuela moderna. ¿Qué pasos está dando ésta para afrontar las necesidades que se le han impuesto?

En una aula moderna. — La primera impresión que causa la escuela moderna en el visitante es que todo es ahora menos estricto que antes. No se marcha en líneas rectas. Los niños caminan casi solos. Los pupitres a menudo son movibles, y no están colocados en líneas paralelas. En el primer grado no hay ningún pupitre, sino sillas y mesas sueltas, y la mitad de los niños están sentados en el suelo. No se oyen mandatos impertinentes ni se exige el «estarse quieto». Los niños pueden moverse y conversar cuando quieren. Si los ojos y los oídos del visitante no están acostumbrados a estas cosas, puede ser que se escandalicen un poco.

Si se fija, verá usted también un tipo

distinto de estudios, menos memorizante de «lecciones». De hecho «lecciones», «estudio» y «recitado» parecen haber cambiado su sentido. Sin embargo, los alumnos se ven más activos y aceptan más responsabilidades en los asuntos. El trabajo descansa sobre las cosas que tienen un significado y un objetivo para los niños. Aquí los niños del segundo grado se hallan tan ocupados como abejas, haciendo telares. Aquí un quinto grado trae los resultados de una excursión reciente al manantial. Claramente, fueron con un propósito bien determinado, y ahora vuelven, cargados de datos y observaciones, a plantearse problemas. Aquí una clase de la escuela superior (*Junior High School*) discute el Soviet de Rusia. El maestro puede estar ocasionalmente en el fondo del aula, y sólo ocasionalmente tomar parte activa en la discusión.

¿Por qué todas estas cosas van de este modo? Ya han sido dadas las contestaciones. Lo primero y lo más importante es que esto es vivir, concienzuda e intencionadamente vivir, seleccionada y jugosa experiencia de la vida en sí misma. Los niños tienen por delante sus empresas, que, al igual de los mayores, los absorben.

En conexión con esto, los alumnos practican la responsabilidad, aprenden el dar y tomar de la vida moral social. Cuando surge una dificultad en la clase, hay la oportunidad, bajo la guía del maestro, para determinar el qué y ver el porqué. Una vez que éstos han sido determinados, la opinión pública puede ser muy bien dirigida, de modo que lo bueno se practique con éxito y satisfacción. Cada conclusión alcanzada así será más fácil de practicarse cuando sea necesario; y más aún, construye una base para un criterio más amplio y se adquiere más penetración interna. Viviendo cada conclusión, se tiende a dar actitudes y hábitos positivos. Se obtiene así una moralización inteligente.

Mentes infantiles prontas. — De acuerdo con el crecimiento del niño, sus intereses se amplían en el aspecto social y se hacen más intelectuales en calidad. Los motivos de controversia son ahora más

buscados que impedidos. El maestro deberá tener en su mente aquellos problemas sociales colindantes que en una u otra forma serán los que dominarán en la adultez de esta mocedad. Tales problemas que apelan a la juventud arriesgada, dan la destreza que se necesita en los métodos de combate. Con una creciente visión interior, los niños analizan los problemas, buscan pertinentes fuentes de observación, proponen y discuten soluciones.

De esta manera están viviendo ya, de un modo entretenido, las experiencias intelectuales propias de su edad. Bajo la guía del maestro, están adquiriendo métodos de lucha, informaciones y fuentes de información, actitudes hacia los problemas sociales, intereses que los conducirán a más amplias y profundas investigaciones en la vida del colegio, de la Universidad y en la posterior. Es de este modo como esperamos prepararlos para ese cambiante futuro.

Así, la escuela presente de hoy está tratando de adaptarse a la nueva situación. Su tarea es ardua; tiene todavía mucho que aprender, pero está alerta ante las necesidades y los peligros. Ella le pide a usted todas sus simpatías, porque sin su cooperación no resulta.

(Traducido de *The New York Times* de 30 de mayo de 1926 por Helia Dittel, y publicado en el número de 7 de agosto de 1926 del *Repertorio Americano*, de donde lo tomamos.)

LA UNIVERSIDAD DE LA HABANA DURANTE LA REPÚBLICA (1)

por A. M. Aguayo.

(Conclusión.)

Escuela de Ciencias.—A más de la división de los estudios en tres secciones (Ciencias Físico-Matemáticas, Físico-Químicas y Ciencias Naturales), que ya hemos descrito, la Escuela de Ciencias ha agregado a sus enseñanzas la de la Antropología jurídica (decreto de 30 de julio de 1907). Por otra parte, dicha Escuela ha instalado sus museos y laboratorios en ex-

celentes edificios, a saber: el de Historia Natural, el del Observatorio de Astronomía y los de los Laboratorios de Física y Química. La construcción de los dos últimos se debe a la iniciativa del Dr. Gerardo Fernández Abreu, actual Rector de la Universidad.

Escuela de Medicina.—La Escuela de Medicina ha sido objeto de tantos cambios y reformas, desde mayo de 1902 hasta la fecha, que es muy difícil describirlos, y sobre todo apreciar su valor para la enseñanza en un plan muy recargado de estudios no electivos. Algunos de estos cambios se reducen a la creación de nuevas enseñanzas o a la división y subdivisión de cátedras. La innovación más radical que en la Escuela se ha llevado a cabo es, empero, la dispuesta por la ley de 15 de octubre de 1923. De acuerdo con la misma, los alumnos que aspiren al título de doctor en Medicina deberán aprobar en la Escuela los estudios siguientes: Anatomía (dos cursos); Fisiología (dos cursos); Patología general con su clínica (dos cursos); Clínica Médica (dos cursos); Clínica quirúrgica (un curso); Física y química en general (dos medios cursos); Bacteriología (un curso); Patología médica (un curso); Patología quirúrgica (un curso); Obstetricia con su clínica (un curso); Terapéutica con aplicación a la clínica (un curso); Anatomía e histología patológica (un curso); Microscopía y química clínica (un curso); Ginecología con su clínica (un curso); Parasitología y enfermedades tropicales (un curso); Patología y clínica infantil (un curso); Patología, clínica e higiene terapéutica de las enfermedades tuberculosas (un curso); Anatomía topográfica (un curso); Operaciones con su clínica (un curso); Higiene y legislación sanitaria (un curso); Química biológica (un curso); Histología normal (medio curso); Farmacología (medio curso); Patología y clínica de las enfermedades nerviosas y mentales (medio curso); Patología experimental (medio curso); Enfermedades de los ojos con su clínica (medio curso); Enfermedades de la laringe, oídos y fosas nasales (medio curso); Enfermedades de la piel y sífilis (me-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

dio curso); Medicina legal y toxicología (un curso); Ortopedia (medio curso); Radiología y fisioterapia (medio curso); Enfermedades de las vías urinarias (medio curso).

Estas 32 enseñanzas están servidas por 36 profesores titulares, 34 auxiliares, 17 ayudantes alumnos y un ejército de ayudantes graduados, a razón de uno por cada 75 alumnos.

En 11 de octubre de 1924, el Claustro de la Escuela de Medicina distribuyó los estudios de la misma en siete cursos, y los clasificó en tres grupos: *enseñanzas básicas, patológicas y clínicas*, disponiendo que las asignaturas de cada grupo pudieran simultanearse, respetando las precedencias señaladas.

La ley de 15 de octubre de 1923 dispuso el traslado de la Escuela de Medicina al hospital «Calixto García», donde ahora se encuentra satisfactoriamente instalada. También concedió un crédito de \$ 50.000 para la construcción de un nuevo pabellón en los terrenos del hospital «Calixto García» (pabellón que se dedicará a Laboratorio de las cátedras que hoy se explican en los Laboratorios Wood), y ordenó que el edificio de estos últimos se destinara a Biblioteca de los estudiantes de la Universidad.

Lo más notable de la ley que analizamos es que no se contentó con legislar para una de las escuelas académicas, sino hizo reformas en la organización de la Universidad, sin consultar al Claustro general de la misma, ni a la Asamblea Universitaria, ni al Consejo Universitario, ni a las Facultades. Así, por ejemplo, dicha ley devuelve a los profesores auxiliares que lo fueren por oposición y estuvieren en posesión de sus cátedras al promulgarse dicha ley el derecho expectante de que les privó la ley de 29 de noviembre de 1904, y aplica a todas las Facultades la ley de oposiciones a cátedra de 12 de julio de 1906.

También aumentó los sueldos de los profesores y ayudantes, sin tocar el del Rector, cuya actual remuneración es inferior a la que recibía el de la Universidad colonial, e invadió las funciones de otras Fa-

cultades creando en la de Medicina una cátedra dedicada a enseñanzas que se han dado siempre en la Escuela de Ciencias (*Física y Química General*).

Escuelas de Farmacia y de Medicina Veterinaria.—La Escuela de Farmacia ha permanecido casi inalterable desde la inauguración de la República. Sin embargo, por ley de 3 de marzo de 1913, se crearon en ella dos nuevas enseñanzas: la de Bacteriología farmacéutica y la de Botánica aplicada a la Farmacia, con determinación de plantas medicinales. Por la misma ley se excluyeron de los estudios del doctorado de Farmacia los de Botánica general, fitografía y herborización.

La Escuela de Medicina Veterinaria no ha sido objeto de ninguna reforma desde su incorporación a la Universidad.

Escuela de Cirugía Dental.—Por decreto del Gobierno Provisional, fechado en 12 de abril de 1907, se dispuso que en lo sucesivo la Universidad concediera el título de Doctor en Cirugía Dental, en vez del de cirujano dentista, que antes se otorgaba. El mismo decreto organizó los ejercicios propios de dicho grado. Otro decreto, el 14 de agosto de 1911, creó en la Escuela de Cirugía Dental un Consultorio para los alumnos de las Escuelas públicas que necesitaran sus servicios. Ultimamente, por ley de 14 de julio de 1917 se reorganizaron los estudios de la Escuela, agregando a los ya creados los que se mencionan a continuación:

Propedéutica y ortodoncia, un curso; Terapéutica aplicada la estomatología con su clínica e higiene bucal, un curso; y Teoría y técnica de la confección de coronas y puentes dentales e incrustaciones de oro y porcelana (vale el título una escena), un curso. Para dar estas nuevas enseñanzas se crearon tres cátedras de titular y una de auxiliar.

Escuelas de Derecho Civil, Derecho Público y Notariado.—Lo mismo que la Facultad de Medicina, la de Derecho ha sido siempre hija mimada del legislador. No son pocas las leyes y decretos que han modificado la organización de las Escuelas de Derecho civil o Derecho público, o al-

terado sus estudios. Así, v. gr., por ley de 12 de julio de 1906 se creó en la última la cátedra de Gobierno municipal e historia de las instituciones locales cubanas y se modificó radicalmente el sistema de oposiciones a cátedras. En 10 de julio de 1920 se promulgó otra ley que disponía la creación de un cargo de profesor agregado por cada una de las asignaturas y cursos de que consta la enseñanza del Derecho; según el artículo de la mencionada ley, los nuevos profesores estarían obligados:

»1.º A verificar semanalmente o quincenalmente un reparto de la materia explicada, haciendo a los alumnos indicaciones y explicaciones, de acuerdo con el plan que siga el profesor de la asignatura, a cuyo fin asistirá a las clases.

»2.º A examinar parcialmente tres veces, por lo menos, durante el curso a los alumnos de la asignatura, para lo que solicitarán del profesor de la misma la lista de temas y preguntas que deban proponer, debiendo siempre ajustarse el agregado al programa desarrollado por el profesor durante el curso.

»3.º A rendir al profesor de la asignatura tres veces, durante el curso, un informe de los resultados obtenidos en los repases y exámenes, procurando que estos últimos se efectúen por escrito, para que el profesor pueda revisarlos, si lo estima conveniente. Los informes de los agregados podrán servir de base al profesor de la asignatura para la calificación de los alumnos.

»4.º A dar, de acuerdo con el profesor de la asignatura, una conferencia mensual sobre algunas cuestiones de interés para los alumnos, que tengan relación con la asignatura a que estuvieren adscritos.

»5.º A auxiliar a los alumnos en sus trabajos académicos y dirigirlos en el Seminario Jurídico creado por la Facultad (1), haciéndoles observaciones durante su preparación, indicándoles la bibliografía y revisando las traducciones que efectúen; y

»6.º A efectuar los trabajos y desempeñar las funciones que les encomiende el Claustro de la Facultad, en uso de las atribuciones que le correspondan.»

Nada más laudable que esta innovación, debida a la iniciativa del Dr. Antonio Sánchez Bustamante (acuerdo de Facultad, de 18 de setiembre de 1917) y ensayada previamente durante cerca de tres años, antes de su ratificación por los Cuerpos Colegisladores. El Cuerpo de agregados de las Escuelas de Derecho, con las modificaciones que en su organización aconsejara la experiencia, era una verdadera *pe-pinière* de profesores académicos, un sistema de formación del personal docente de la Facultad. Es lamentable que la misma institución donde surgió tan brillante reforma la abandonara, sin razón aparente, a los cinco años de haberla establecido.

En 20 de julio de 1920 se dictó una nueva ley que introducía alteraciones en dos cátedras y suprimía la asignatura de Redacción de instrumentos públicos, pasando su estudio como enseñanza práctica al Seminario anexo. Y, últimamente, por ley de 2 de julio de 1925 se reorganizaron las Escuelas de Derecho Civil y Derecho Público. En lo sucesivo, para aspirar al título de doctor en Derecho Civil, será necesario que el graduado haya sido aprobado en las asignaturas siguientes:

Derecho Romano (un curso), Derecho Civil (tres cursos), Derecho Penal (dos cursos), Derecho Procesal (dos cursos), Derecho Mercantil (un curso), Derecho Administrativo (dos cursos), Derecho Internacional Privado (un curso), Legislación Industrial (un curso), Legislación Hipotecaria (un curso), Economía Política (un curso), Historia Moderna (dos cursos), Filosofía Moral (un curso), Sociología (un curso). Las tres últimas asignaturas se estudiarán en la Escuela de Letras y Filosofía.

Para optar el grado de doctor en Derecho público, será preciso haber sido aprobado en los estudios siguientes: Economía Política (un curso), Hacienda Pública (un curso), Derecho Administrativo (un curso), Derecho Político (dos cursos), Derecho

(1) Este Seminario Jurídico sustituyó la antigua Academia de Derecho.

Internacional Público (un curso), Derecho Penal (dos cursos), Gobierno municipal e Historia de las instituciones locales cubanas (un curso), Historia Moderna (dos cursos), Psicología (un curso), Filosofía Moral (un curso), Sociología (un curso), Antropología Jurídica (un curso). Las cinco últimas asignaturas se cursarán en las Escuelas de Letras y Filosofía y de Ciencias de la Facultad de Letras y Ciencias.

Para las enseñanzas antedichas, la Facultad de Derecho tendrá un nutrido Cuerpo de profesores (20 titulares y otros tantos auxiliares). Se deroga la ley de 10 de julio de 1920, que dió existencia legal al Cuerpo de profesores agregados, y se dispone que éstos, si han obtenido el cargo por oposición, sean considerados como auxiliares. La Facultad queda autorizada para determinar las funciones de dichos catedráticos.

Como la ley que reorganizó la Escuela de Ingenieros y Arquitectos, la que analizamos restablece el imperio de los programas de curso, hoy desacreditados hasta en la enseñanza elemental. El programa hecho en el mes de setiembre de cada año «no podrá ser variado durante el año académico».

Una excelente innovación de la ley de 2 de julio de 1925 consiste en la importancia que concede a los trabajos prácticos de los alumnos. Según acuerdo reciente de la Facultad de Derecho, habrá en la Escuela de Derecho civil cuatro Seminarios: dos en la de Derecho público y cuatro en la de Notariado, a saber:

Seminarios de la Escuela de Derecho civil. 1.º, de procedimiento civil y criminal; 2.º, de procedimientos especiales; 3.º, de redacción de instrumentos públicos, y 4.º, de jurisprudencia, oratoria y estilo forense.

Seminarios de Derecho público. 1.º, el de investigación científica; 2.º, el Seminario diplomático y consular.

Seminarios de la Escuela de Notariado. 1.º, de procedimientos especiales; 2.º, de jurisprudencia, oratoria y estilo forense; 3.º, de procedimiento civil y criminal, y 4.º, de redacción de instrumentos públicos.

Cada seminario, con excepción del Di-

plomático y Consular, estará dividido en dos secciones. La Facultad designará cada año académico a un profesor titular para desempeñar la dirección del Seminario y los profesores auxiliares que fueren necesarios para cada una de las secciones en que el mismo queda dividido.

El Seminario Diplomático y Consular tendrá la organización que se determinará mediante un acuerdo entre la Facultad de Derecho y la Secretaría de Estado; pero en todo caso comprenderá las siguientes materias:

Nociones de Derecho Constitucional; Nociones de Derecho Fiscal; Nociones de Derecho Mercantil Marítimo; Nociones de Derecho Internacional; Geografía Comercial y Estadística; Legislación y Práctica del Registro civil y notarial; Legislación y Práctica Consular, y Legislación y Práctica Diplomática.

Las cuatro primeras asignaturas se explicarán en la Universidad por los catedráticos auxiliares que designará la Facultad, y las cuatro últimas se cursarán en la Secretaría de Estado, estando su enseñanza encomendada a las personas que designe el Secretario de Estado, de acuerdo con la Facultad de Derecho.

El Seminario Diplomático y Consular estará abierto a cuantas personas deseen ingresar en él, aunque no sean estudiantes de la Universidad. El ingreso en este Seminario será opcional para los alumnos de la Escuela de Derecho Público.

Fuera del error de llamar seminarios a una escuela de enseñanza superior y a varios laboratorios o institutos de trabajos prácticos, la reforma que a este respecto ha realizado la Facultad de Derecho es digna del mayor encomio. También lo es la práctica adoptada en dicha Facultad, de formar en los trabajos prácticos grupos de alumnos (por ahora dos).

Tal es, muy brevemente narrada, la evolución de las Escuelas universitarias desde mayo de 1902 hasta la fecha. En cuanto a los demás aspectos de la vida, organización y disciplina de la Universidad, un examen imparcial de los hechos pone de manifiesto lo siguiente:

Profesorado.—La división del profesore-

rado en titulares y auxiliares no ha sido alterada. La Facultad de Derecho, que en 1920 creó una nueva categoría de instructores, la abandonó ha pocos meses, regresando a la antigua cuanto simplista clasificación. El proceso de división de cátedras, que tan pobres resultados ha dado en toda Hispanoamérica se ha ido acelerando de tal modo, que en algunas escuelas (la de Medicina, las de la Facultad de Derecho, y, con pocas excepciones, la Escuela de Ingenieros y Arquitectos), se ha llegado a la última fase de la división: un profesor para cada asignatura o curso de una misma asignatura y una plaza de auxiliar adscrita a la cátedra de cada titular.

Este sistema, que sería excelente en una Universidad donde los profesores titulares estuvieran dedicados a la investigación científica, constituye en la de la Habana una medida contraproducente, porque limita el contacto del profesor con la Universidad y no conduce al resultado que con ella se persigue: la formación de especialistas eminentes, que no surgen enseñando, sino produciendo, tomando parte activa en los trabajos profesionales y de investigación.

Este afán de especialización mal entendida ha producido el consiguiente aumento en los gastos del personal facultativo. En el curso de 1904-1905 había en la Universidad 57 profesores titulares y 31 auxiliares; en 1912-1913 el personal facultativo se componía de 64 titulares, 37 auxiliares y 34 ayudantes; actualmente (curso de 1925-1926) los profesores titulares son 90, 73 los auxiliares y 138 los ayudantes, sin contar la nueva legión de catedráticos de la Facultad de Derecho y de la Escuela de Ingenieros y Arquitectos.

Los sueldos de los profesores han crecido también, aun los de aquellos cuya labor ha disminuído considerablemente como resultado de la división y subdivisión de cátedras. En 1904-1905, el sueldo medio de un profesor titular era \$ 2.680, y \$ 943,54 el promedio del de un auxiliar. Los ayudantes ganaban \$ 500 al año. Ocho años después (1912-1913), el sueldo medio de cada titular ascendía a \$ 3.378,13; el de un

auxiliar, a \$ 1.670,29, y el de un ayudante, a \$ 1.000. Actualmente, las remuneraciones medias son \$ 4.000, 2.400 y 1.200, respectivamente. El sueldo máximo del profesor titular es hoy de \$ 4.320, y el del auxiliar (en la Facultad de Derecho), de \$ 3.000. Los ayudantes alumnos reciben sólo \$ 500. En la categoría de profesores titulares es desconocida la graduación de sueldos: lo mismo gana el catedrático novicio, y sin reputación, que el profesor eminente, y el que tiene a su cargo un medio curso recibe casi la misma remuneración que el encargado de tres cursos y de un laboratorio, clínica o taller.

Provisión de cátedras.—Las leyes de 12 de julio de 1906 y la de 15 de octubre de 1923 han modificado profundamente el sistema de provisión de cátedras dispuesto por el plan de estudios de 1900. Hoy las cátedras se proveen mediante un sistema de oposiciones, que tiene mucha semejanza con el vigente en la colonia, y que el Dr. Dihigo describe en las páginas 196 y 197 de su interesante libro *La Universidad de la Habana*. En esto, como en otros aspectos de la vida universitaria, hemos regresado al régimen antiguo.

Recientemente (leyes de 15 de octubre de 1923 y 2 de julio de 1925), los Cuerpos Colegisladores han establecido un nuevo y detestable sistema de provisión de cátedras. Este sistema consiste en declarar que los profesores auxiliares o agregados que lo fueren al promulgarse dichas leyes y que hubieren obtenido sus cátedras por oposición tendrán derecho a ocupar las plazas vacantes de sus titulares respectivos o (tratándose de los agregados) las cátedras de auxiliar de nueva creación, sin necesidad de nuevas pruebas de capacidad científica y competencia didáctica. De generalizarse este procedimiento, los nombramientos de los profesores universitarios serán en lo futuro una gracia o privilegio concedido por los Cuerpos Colegisladores.

Alumnos.—La matrícula estudiantil ha aumentado considerablemente desde la reorganización de la Universidad hasta la fecha. De acuerdo con las estadísticas publicadas en las *Memorias anuarios* de la

Universidad desde 1902-1903 hasta el curso 1921-1922, las cifras de alumnos, divididos por Facultades y clases de enseñanza (oficial y privada) son la que ofrecen en el cuadro estadístico de la página 221. En el curso de 1902-1903 había en la Universidad 544 estudiantes (3 alumnos por cada 10.000 habitantes). En el año académico de 1923-1924, la cifra de alumnos había subido a 4.068, es decir, 1,2 estudiantes por cada 1.000 habitantes de Cuba. Francia, la nación más culta del mundo, tenía en 1923 poco más de 30.000 estudiantes, es decir, también 1,2 por cada 1.000 habitantes. Italia, con sus 36.400 estudiantes y 40.000.000 de habitantes, tiene relativamente menos alumnos universitarios que maestros...

Presupuestos de gastos. — A medida que ha aumentado el personal facultativo, y con él los gastos de los laboratorios, museos, talleres, etc., han crecido, como es natural, los presupuestos de gastos universitarios. Estos, en el curso de 1901-1902, no excedieron de \$264.870. Cinco años más tarde, en 1906-1907, los gastos ascendían a \$ 424.481. De 1918 a 1920, dichos presupuestos de gastos se elevan a \$ 545.588 anuales. Por último, en el año académico de 1925-1926, los gastos de la Universidad dan un brusco salto para elevarse a \$ 877.970. En esta suma no están comprendidos los aumentos exigidos por la reorganización de la Facultad de Derecho y la Escuela de Ingenieros y Arquitectos. Con estas adiciones, los presupuestos de gastos de la Universidad no bajan hoy de \$ 1.000.000 anuales...

La vida estudiantil. — Una de las notas más alentadoras que la Universidad ofrece al observador imparcial es el cambio profundo que en la vida estudiantil se ha realizado durante los años de gobierno libre. Gracias al desarrollo de las asociaciones de estudiantes, a la invasión de la Universidad por la mujer, y al gusto, cada vez más pronunciado, de la juventud por los viriles ejercicios atléticos, la vida estudiantil es cada vez más sana, intensa y llena de interés. Las seis asociaciones de estudiantes (Letras y Ciencias, Derecho, Me-

dicina, Farmacia, Cirugía Dental y Medicina Veterinaria) disponen de salones de lectura y juego, y algunas, como las de Medicina, Derecho y Letras y Ciencias, de amplios locales para gimnasia y duchas. Estas asociaciones celebran con frecuencia fiestas dramáticas y musicales, donde la mujer, con su presencia, impone la cortesía y el buen tono social. Multitud de jóvenes de ambos sexos se ejercitan en el campo de deportes, y organizan matches y torneos, en muchos de los cuales los estudiantes obtienen la victoria.

De esta manera, nuestra juventud estudiantil va adquiriendo gusto por la vida al aire libre, hábitos de cortesía, espíritu deportivo (*sportmanship*), afición a los ejercicios sanos y viriles, respeto a la mujer y todas aquellas cualidades de iniciativa, resistencia, valor físico, lealtad al grupo, caballerosidad, etc., que desempeñan papel tan importante en la vida social.

La afición de nuestros estudiantes a los deportes y ejercicios atléticos se debe principalmente a los esfuerzos que a este respecto realizó el Dr. Gabriel Casuso, segundo rector de la Universidad durante el régimen republicano.

La educación física en la Universidad. — Durante algunos años anteriores a la constitución de la Comisión Atlética Universitaria, existía en nuestro más alto centro docente una Comisión de Sports, creada por el Rector Dr. Gabriel Casuso, la cual se sostenía con un crédito anual de \$ 2 000, que figuraba en los presupuestos nacionales. La idea de crear un organismo director de la cultura física de nuestra juventud estudiantil partió de algunos profesores, los Dres. Adolfo Aragón, Gustavo Gutiérrez y Clemente Inclán. Acogido con calor y entusiasmo el pensamiento, la Comisión quedó constituida el 22 de enero de 1922, y en noviembre de 1923 fué discutido y aprobado su reglamento social. En éste se declara que la Comisión Atlética Universitaria es la más alta autoridad universitaria en materia de deportes, cultura física, atletismo y disciplina deportiva, con plena autonomía para regir esas materias, bajo la alta inspección del Rec-

tor de la Universidad, del Consejo Universitario, Claustro general y personal u organismo que determinen las leyes.

La Comisión a que nos referimos consta de veinte miembros: dos profesores de cada una de las Facultades, un profesor de cada institución anexa a alguna de las mismas, unos y otros nombrados por el Rector; un delegado de cada una de las asociaciones de estudiantes reconocidas oficialmente por la Comisión, nombrado por la asociación que representa y las personas que la Comisión acuerde elegir, hasta completar el número de miembros que deben formarla.

Dispone la Comisión de los terrenos adquiridos a este fin en 1918 por el Dr. Gabriel Casuso (1). Dichos terrenos, que comprenden 51.000 m², lindan con los del hospital Calixto García y los de la Universidad y la quinta de los Molinos. También tiene a su cargo el antiguo torreón o castillo de la Chorrera, situado a la desembocadura del río Almendares.

Enérgica y activa, la Comisión Atlética, tan pronto como quedó constituida, empezó la magna obra de levantar un gigantesco estadio, construyendo a este fin una gradería de concreto que ha costado ya \$ 60.000, y una casa club para las alumnas. También ha preparado una pista o *track*, terrenos para el juego de *basket ball* y de *basse ball*, etc. El primer don ativo que recibió con dicho fin se debió a la iniciativa del Sr. Alberto Barreras, entonces Gobernador provincial de la Habana (\$ 20.000). Las otras sumas ya invertidas procedían del importe de la matrícula deportiva (\$ 5 por cada matrícula oficial y \$ 1 por cada asignatura en que se inscriba todo alumno privado) (2), las cuotas de los estudiantes y profesores, las cantidades consignadas en los presupuestos de la Universidad para los fines de la Comisión, los donativos que ésta ha recibido, etc.

Para organizar y vigilar los deportes de los alumnos, hay en la Universidad un director de ejercicios atléticos.

(1) Decreto presidencial número 1.036, de 27 de junio de 1918.

(2) La matrícula deportiva fué creada por la ley de 27 de octubre de 1925.

No obstante el corto tiempo trascurrido desde la fundación de la Comisión Atlética, ya pueden apreciarse los beneficios que dicha institución ha producido. La Comisión estimula y fomenta con vigor y entusiasmo los deportes y ejercicios atléticos de la juventud estudiosa. Esta ha ganado ya campeonatos nacionales de *basket ball*, *track*, *basse ball*, remos y natación, y ha tomado parte, no sin gloria, en varios campeonatos internacionales celebrados en la Florida, Panamá, Georgia y Filadelfia. Tan rápido y maravilloso resultado se ha obtenido en poco más de dos años. Sin temor de ser desmentidos, podemos afirmar que el factor más progresista, moderno y eficiente de la Universidad es su admirable Comisión Atlética, verdadero espejo donde todos debiéramos mirarnos.

LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA GENERAL EN EL SIGLO XVIII ESPAÑOL (1)

por D. Rafael Altamira y Crevea,
Profesor en la Universidad de Madrid.

LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y LA CULTURA.— No menos se interesaron reyes, ministros y particulares por la instrucción popular. Fué ésta una de las manifestaciones más salientes del *filantropismo* en la nobleza y en la clase media. No era raro ver a nobles, como el Conde de Fernán-Núñez, fundar en sus dominios escuelas primarias de ambos sexos; proyectar «una casa de educación destinada a jóvenes y huérfanas pobres, en la cual se las eduque para hacer de ellas buenas madres de familia, sin hábitos religiosos, capilla ni nada que se parezca a la educación de monjas», y aun escribir tratados de educación.

El impulso de este movimiento procedió singularmente de la influencia de dos pedagogos extranjeros: Rousseau y Pestalozzi. La de aquél fué anterior y más general y constante. La del segundo se

(1) Párrafos de la nueva edición de la *Historia de la civilización española*, próxima a publicarse en la «Serie histórica» de las *Obras completas* del autor. (Un volumen en 8.º de 376 páginas con 130 grabados nuevos.)

reflejó en la creación, a fines ya del siglo XVIII y comienzos del XIX, de escuelas primarias conforme a su sistema especial de enseñanza (en Tarragona, por iniciativa de oficiales suizos, y en Santander, por creación de la *Sociedad Cantábrica*), y de un *Real Instituto Militar Pestalozziano*, que sólo funcionó tres años escasos (1806-1808).

Aparte de lo dicho, las reformas principales en este orden fueron: fundación de escuelas primarias sostenidas por la corona, las Diputaciones de Caridad, las Juntas de Señoras, las Sociedades Económicas, Corporaciones religiosas, etc., extendiendo el número de las gratuitas (a ejemplo de las Escuelas Pías de los Padres Escolapios) y tendiendo a secularizarlas; establecimiento de Academias o Seminarios para los maestros (Madrid, Santander) y de pensiones; difusión de escuelas profesionales para la educación de los artesanos (escuelas de dibujo, aritmética, geometría, oficios, telares de cintas, bordados en seda, oro y plata, flores artificiales, etc.).

Los estudios que podríamos llamar hoy de segunda enseñanza se favorecieron con el Seminario de Nobles, el de Vergara, el Instituto de Gijón (fundado por Jovellanos), la reforma de los estudios de San Isidro (Madrid), que regentaron los jesuitas hasta su expulsión, y otras medidas análogas. Las Universidades, tan decaídas en todos sentidos, no tuvieron tan fácil arreglo, por la gran resistencia que oponían a toda innovación. Intentáronse varios planes de reforma, y los más fracasaron, aunque se logró introducir nuevos estudios (Derecho español, Derecho público, Economía política, Derecho natural y algunos de ciencias) y mejorar el sentido de los existentes (restablecimiento de la disección en Medicina, carácter experimental de varias enseñanzas, etc.), a la vez que se iniciaba la centralización con el nombramiento de comisarios regios inspectores y la limitación de algunas facultades de los rectores y Claustros. Pero lo más fructífero en orden a los estudios superiores y profesionales fué la creación de

organismos nuevos que, fuera de las Universidades, vinieron de hecho a renovar la cultura. Tales las Academias de la Lengua, de la Historia, de Bellas Artes, de Medicina, de Buenas Letras (en Barcelona y Sevilla), varias de Derecho y Jurisprudencia y otras; los Estudios Reales de Madrid, dedicados a las Ciencias experimentales y dirigidos por el profesor Fernández Solano, con sus talleres anejos de instrumentos físicos y astronómicos; el Laboratorio químico; las escuelas de Matemáticas (Barcelona), Veterinaria, Ingenieros de Caminos, Artillería; la de Comercio de Barcelona, con cátedras de física y química, gabinetes y laboratorios; el Colegio de Guardias marinas, el Real de Medicina, los de Cirugía de la Armada y Ejército y el de Sordomudos; el Gabinete de instrumentos y máquinas del Retiro; el jardín de aclimatación de Sanlúcar y los botánicos de Madrid, Pamplona, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Cádiz, Orotava y Manila; la Biblioteca Nacional, el Observatorio de San Fernando, el Museo de Ciencias Naturales, el depósito hidrográfico y el Cuerpo de cosmógrafos; las muchas cátedras de ciencias fundadas por particulares en Valencia, Sevilla, Cádiz, Ferrol, Avila, etc.; las frecuentes pensiones para viajes al Extranjero de profesores y alumnos, y, en fin, el envío de varias importantes expediciones geográficas y científicas a América y otros puntos, así como la protección de algunas extranjeras, como la de Humboldt y Boupland; la francesa que tuvo por objeto, en 1755, la medición de algunos grados del meridiano terrestre, y en la que tomaron parte algunos científicos españoles; la del francés Dombey; la del discípulo de Linneo, Pedro Loefling, y otras.

A este intenso trabajo de renovación de la cultura ayudó mucho la mujer, creando las señoras, especialmente de la aristocracia, Academias, y formando algunas de aquéllas parte de las fundadas por los reyes, y ya citadas antes; estableciendo escuelas primarias y ayudando en todos sentidos a la difusión de los conocimientos. Pero la más alta, concienzuda y sostenida repre-

sentación de este movimiento, íntimamente relacionado con el de la vida económica, corresponde a las Sociedades Económicas de Amigos del País. Creadas por iniciativa particular, acogidas, patrocinadas y difundidas luego por los Gobiernos, en ellas se concentraron todos los espíritus abiertos a las nuevas ideas e inspirados en el afán de la regeneración patria. A su iniciativa se debió la creación de escuelas de artesanos, celebración de certámenes literarios y científicos, informaciones de carácter industrial y agrícola, etc. Su preocupación más ostensible fué la educación popular y el progreso de la agricultura y de las industrias nacionales.

Al mismo tiempo, y como nuevo resultado de la cultura, nacieron y difundieron periódicos y revistas, ya históricos, ya literarios o enciclopédicos, imitados de los que por entonces se publicaban con gran éxito en Francia y en Inglaterra. En ellos se discutían las cuestiones palpitantes, se daban a conocer los libros recientes y los progresos científicos de España y las demás naciones, se insertaban documentos inéditos, descripciones de ciudades, estadísticas, críticas de teatros y se combatían las preocupaciones y errores del vulgo. En esta última tarea se distinguió particularmente el P. Jerónimo Feijóo en su *Theatro crítico*, perseguidor de todos los fanatismos y estrecheces de criterio de la masa y de quienes se negaban a seguir las nuevas corrientes científicas. Al mismo fin contribuyeron muchos de los profesores y sabios extranjeros que explicaron en las nuevas cátedras o viajaron por España, estudiándola con gran detención, como Bowles, Briant, Tournell, Casiri, Godin, Proust, Humboldt, Herrgen y otros.

EFFECTOS DE LAS REFORMAS Y DE LA IMPULSIÓN DE LA CULTURA.—Resultado de todas estas influencias fué un renacimiento de las diferentes ramas del saber, y principalmente de las ciencias naturales, matemáticas y físico-químicas. Ese renacimiento hay que entenderlo, no obstante, más que en el sentido de una creación producida por las reformas mismas, oficiales y particulares, en el de una exci-

tación de los gérmenes de cultura que, a pesar de la decadencia de fines del xvii, habían perdurado en España. No puede explicarse de otro modo el hecho de que las medidas fomentadoras del Estado hallasen inmediatamente, o a corta distancia de años, la cantinad grande de hombres preparados para fecundarlas y hacerlas fructificar que presenta la historia científica de España en el xviii. La formación de esos hombres es tarea larga siempre y da sus rendimientos poco a poco, cosa contradicha por el fenómeno de actividad científica que se mostró potente aun antes de la gran impulsión dada por los ministros de Carlos III (1759 1788) y de la de Fernando VI (1746 1759) y los suyos. Lo que realmente parece haber sucedido es que los hombres de estudios hallaron en la protección del Estado y en el afán de cultura que nuevamente demostraban la aristocracia y una gran parte de la clase media el medio ambiente y los auxilios materiales necesarios para rendir todos los frutos de que eran capaces y que la indiferencia y desatención de años anteriores habían paralizado.

En virtud de ello se realizaron entonces los trabajos que dieron fama y autoridad científica (no siempre perpetuada en la memoria de las generaciones posteriores a este período) a Jorge Juan y Antonio de Ulloa, comisionados para la medición del cuadrante del meridiano que sirve de base al sistema métrico; Rodríguez y González, autor de trabajos del mismo género en 1802-1803, y, más tarde, de otros análogos hechos en unión de Chaix y de los físicos franceses Biot y Arago; a Tosca, Cerdá, Eximenis, Randón, Tofiño, Ciscar, López, Antillón y otros, escritores de matemáticas y profesores de estas materias; a Salvá, autor de los primeros ensayos de telegrafía eléctrica (1796); a los físicos y químicos Fernández Lozano, Munárriz, Del Río, Lanz, Betencourt, Luzurriaga, Araluja, Carbonell, González Bueno, Elhuyar, el ya citado Rodríguez y González y Gutiérrez, organizadores de los estudios experimentales de esta clase, autores de descubrimientos importantes y de

teorías mecánicas, como la de las máquinas, de Lanz y Betencourt; a Espinosa, director del Depósito hidrográfico; a Virgili, Gimbernat, Martín Martínez, Piquer y Ruiz de Luzurriaga, cirujanos y médicos, reformadores de la enseñanza (§ 99) y operadores o teóricos famosos, con otros muchos más. También recibieron gran impulso los viajes de exploración por mar y tierra y los estudios geográficos, cartográficos, geodésicos y astronómicos, que en los siglos XVI y XVII constituyeron un título de gloria y autoridad para los hombres de ciencia españoles. Los nombres más notables en este período del XVIII fueron Malaspina, Churruca, Fidalgo, Maldonado, Antillón, Moreno de Escandón, Alzate, Pérez, Cañizares, Quadra, Constanzo, Mascará, López de Bonilla, Oteiza, Quiroga, Ulloa, León y García, Bauzá, Salamanca y otros muchos. Algunos de los citados y otros se singularizaron en los estudios, observaciones y descubrimientos físico-químicos, como Del Dío, descubridor del vanadio; Abad, determinador de altitudes de montañas; Pineda, Mociño, Riaño y el mismo Del Río, exploradores de volcanes americanos, que estudiaron científicamente; Ezeta, Quadra, Fidalgo, Quiper, etcétera, que verificaron expediciones para buscar el paso marítimo del noroeste, mientras otros renovaban los estudios para abrir el canal interoceánico.

Al mismo tiempo, los naturalistas españoles, muchos en número, y entre ellos no pocos muy notables, como reconocieron sus contemporáneos extranjeros (Linneo, Humboldt, etc.), enriquecían el estudio de la fauna, flora y gea de la Península, de América y de Filipinas con repetidos y valiosos trabajos, en que se descubren y estudian especies nuevas vegetales y animales, y que hicieron sobresalir los nombres de Cavanilles, Mutis, Suer, Pavón, Jiménez Gil, Cornide, Gómez, Ortega, Sessi, Mociño, Azara, Tafalla, Pulgar, Cuéllar, Gumilla, Molinas, Pombo, Unanue, Balmes, Zea, Lozano, Montenegro, Lastania, Née, Boldo, Asso, Ruiz y otros muchos. Por aquel tiempo también, un fraile español descubría (1788) en la barranca del río

Luxán (virreinato del Plata) el esqueleto de un megaterio, que se remitió a Madrid.

No se limitó al orden de las ciencias exactas, experimentales y de observación el impulso de los centros oficiales y la producción intelectual de los especialistas. Lo mismo ocurrió en punto a estudios económicos y jurídicos, y más que todos los históricos, en que sobresalieron algunos de los más ilustres investigadores de este género que ha tenido España: el P. Flórez, Campmany, Burriel, Mayáns, Pérez Bayer, Casiri, Jordán y de Asso, Cortés, Campomanes, Llorente, Lardizábal, Sempère, Masdéo, Martínez Marina, Muñoz (investigador de historia americana y autor de una *Historia* de esta parte del mundo, de que sólo se publicó el primer tomo), etcétera. En este orden y en el literario trabajaron mucho los jesuitas españoles expulsados que se refugiaron en Italia, a la vez que en América se verificaban expediciones arqueológicas y se estudiaban y describían restos importantes de las civilizaciones azteca, rúmica e incásica, de que ya existían colecciones públicas y particulares en varias de nuestras colonias. Los dos trabajos principales que esos estudios produjeron (aparte lo que aprovechó Humboldt por generosidad de autoridades y especialistas españoles) fueron los 20 tomos sobre antigüedades mejicanas del italiano naturalizado español Boturini, que Humboldt vió, y de los que quedan la *Idea de una Historia general nueva de la Septentrional América*, que se imprimió en Madrid en 1746, y el primer tomo manuscrito de esa *Historia*; y la *Descripción de las Reales expediciones de antiguos monumentos* de Nueva España, con sus atlas de láminas correspondientes, que escribieron los comisionados oficiales de esas expediciones hechas en 1805, 1806 y 1807 por el capitán Guillermo Dupaix y el profesor de dibujo y arquitectura D. Luciano Castañeda. A estos trabajos, y con relación a América, se unieron entonces otros de historiografía, que, si no están a la altura de las obras clásicas del siglo XVI, encierran noticias valiosas para la materia que tratan.

En la Península, las notas nuevas que caracterizan la abundante y variada producción historiográfica son: de una parte, las publicaciones de documentos, monumentos y bibliografía, *España Sagrada*, *Semanario erudito*, *Medallas de las colonias*, *municipios y pueblos antiguos de España*, *Alfabeto de letras desconocidas*, bibliografías como la de obras y manuscritos de El Escorial, la de escritores aragoneses, la de escritores del reinado de Carlos III, la Económico-política, de Sempère, la *Crítica sana y profana* del P. Miguel de San José, etc.); de otra parte, las Historias generales, como la de la *Economía política de Aragón*, de Asso; la de la antigua legislación de León y Castilla, de Martínez Marina; la de la Marina, Comercio y Artes de Barcelona, de Capmany; la de la Poesía y poetas españoles, del P. Sarmiento; la Historia literaria de los PP. Mohedanos, etc.

En este mismo grupo pueden colocarse obras de tanto esfuerzo y abundancia de datos como las *Memorias sobre los frutos, fábricas y minas de España*, por Larruga. En la especialidad de los estudios filológicos se distinguió notablemente Hervás, fundador de la filología comparada.

Consideración aparte merece la *Historia crítica de España y de la cultura española*, por Masdáu, en que este autor incorpora la historiografía española a la nueva concepción que coetáneamente, y rompiendo el estrecho cuadro de la pura historiografía política, sobrepasado ya en el siglo xvi por nuestros cronistas de Indias (§ 88), realizaban en sus escritos los franceses Velly y Voltaire, los ingleses Fergusson, Robertson y Gibbons y otros escritores extranjeros. A la vez que historiador de la cultura, Masdáu es uno de los hispanistas que con más erudición y serenidad de juicio reacciona en aquel tiempo contra la hispanofobia contemporánea francesa e italiana.

LA CULTURA GENERAL DEL PUEBLO.— De haber sido posible que el esfuerzo producido en la cultura superior y en la profesional se hubiera ejercido con igual intensidad en la cultura general de la masa,

es indudable que, al terminar el siglo, España hubiese sido una de las naciones de Europa más adelantadas en este respecto. Pero era moralmente imposible que ese hecho se produjese. Por una parte, faltaba a la mayoría de los hombres de entonces, y singularmente a los de las clases directoras, el concepto de la importancia que para un país representan, social y económicamente, la instrucción y educación general de la masa. El espectáculo de siglos anteriores y bien inmediatos, en que la incultura absoluta, es decir, el analfabetismo de la inmensa mayoría de los habitantes, no había sido obstáculo a la extensa y elevada producción intelectual y artística que caracterizó singularmente el siglo xvi y gran parte del xvii (§§ 87-91), no era el más abonado para despertar en los hombres del xviii (estrechamente intelectualistas, por otra parte), la cuestión de la cultura general. Añadíase a esto el sentido político antidemocrático de la época (§ 94), que llevaba a recelar de una difusión excesiva de la instrucción, recelo que igualmente se tenía en cuanto a los efectos de ésta en los órdenes privados de la vida, como puede advertirse en algunas comedias de costumbres de fines del xviii. Por eso la nueva dirección democrática de la cultura se limita a la enseñanza profesional artesana, es decir, tiene una pura finalidad técnica y económica, aunque de la existencia de una preocupación más amplia ofrezca testimonio la ley general de obligación escolar dada por las Cortes de Navarra en 1780.

Por otro lado, la concepción de la escuela popular, de su sentido educativo y de la amplitud de su programa, era, en la doctrina y en los hechos, cosa nueva en el mundo. El *Emilio*, de Rousseau, se había publicado en 1762. Los libros de Pestalozzi, y sobre todo el ejemplo de las escuelas creadas por él, son todavía posteriores (1781 a 1805 y siguientes), y no obstante su hondo sentido social, llamaron más la atención desde el punto de vista metodológico, que fué el inmediatamente patrocinado en España (§ 99). Pero lo que hacía falta al lado de esto, quizá socialmente más que esto, era la difusión de las

escuelas y la amplitud de programa instructivo y educativo. Ambas cosas comenzaban sólo a iniciarse en Europa. En España se iniciaron también, pero no alcanzaron la impulsión que las equiparase al renacimiento de la cultura superior y especializada.

Por lo que toca particularmente al programa, baste decir que a los profesores de primera enseñanza no se les exigía como estudios preparatorios más que la aprobación de doctrina cristiana por el obispo, certificación de buena vida y costumbres y de limpieza de sangre, y un examen relativo al arte de leer, escribir y contar. El *Colegio Académico del noble arte de primeras letras*, especie de Escuela Normal, que se fundó entonces (1780), reducía sus propósitos a fomentar, con trascendencia de la juventud a todo el reino, la perfecta educación en los *rudimentos de la fe católica*, en las *reglas del bien obrar*, en el *ejercicio de las virtudes* y en el *noble arte de leer, escribir y contar*. Aunque sea de estimar el sentido educativo, y no sólo instructivo, de ese programa, no cabe duda que la instrucción propiamente dicha era en él muy exigua; y aunque se amplió más tarde, por iniciativa de Godoy, con el Dibujo lineal, Geometría, Historia natural y Física aplicada, estas novedades fueron poco duraderas. En todo caso, no iban acompañadas de la suficiente difusión de la escuela popular, para que produjesen en su día una cultura general de la masa. Así se cerró el período con la misma desproporción entre una minoría culta y una mayoría (de clase obrera y aun de clase media) ignorante, desproporción que, si en el siglo XVIII y en los anteriores, no se reflejó hondamente en la vida del país—por la referida independencia que respecto de la producción intelectual tiene el estado de cultura de la masa, y por la no intervención de ésta en la vida pública de la nación—, bien pronto, al renovarse las instituciones políticas del país, habría de ejercer una grave influencia sobre éste.

Por otra parte, la misma cultura de la minoría tropezaba con obstáculos que de-

notaban, por lo menos, la supremacía que en las preocupaciones de los elementos directores ejercían otras ideas y otros sentimientos. El hecho repetido de que iniciativas como la del *Instituto pestalozziano* alcanzasen una vida efímera, y que los trabajos de muchos de nuestros hombres de ciencia se viesan contrariados por los celos y las cuestiones de etiqueta burocrática, o sus colecciones y manuscritos, una vez llegados a España se archivasen y se olvidaran, en vez de aprovecharlos inmediata y eficazmente para el crecimiento del saber general, muestra cómo el esfuerzo bien intencionado de algunos reyes, de muchos ministros y de no pocos hombres ilustrados operaba sin el concurso del interés general, y se inutilizaba muchas veces o rendía menores beneficios de los que de su propia virtualidad podía esperarse.

ENCICLOPEDIA

EL ESTADO ACTUAL EN LOS ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA GENERAL (1)

por A. Meillet,

Profesor de Gramática comparada en el «Colegio de Francia».

Al llamarme para suceder a M. Bréal, al maestro que introdujo en Francia la enseñanza de la Gramática comparada, al que primero ocupó esta cátedra, y para quien ella parecía estar hecha, el *Colegio de Francia* y la *Academia de Inscripciones* que me indicaron, y el Gobierno de la República que me nombró, me han hecho un honor, por el cual debo, ante todo, expresar mi reconocimiento; no diré nada más; el reconocimiento no se traduce por palabras, y la sinceridad de mis sentimientos debe medirse por el cuidado con que me ocupé de la ciencia cuyos intereses me han sido confiados.

Retírase M. Bréal en el momento en que acaba de publicar ese libro sobre la *Semántica*, cuyo encanto ha sentido todo el

(1) Lección con que inauguró sus enseñanzas, el martes 13 de febrero de 1906.

mundo, y cuyo alcance es cada día más apreciado por los especialistas, según van progresando nuestros estudios; en estos momentos termina una nueva obra, que renovará una cuestión capital; no necesito hablar de una carrera científica que sigue brillantemente su marcha. Pero hay un rasgo de carácter que deseo poner de relieve, porque muchas veces me ha sido beneficioso, y cuya simple mención dirá más que muchas alabanzas; M. Bréal ha aconsejado, amparado y animado a los jóvenes, sin pedirles que pensasen como él, y cuando, después de una enseñanza larga y gloriosa, sólo entristecida por la muerte de discípulos eminentes que le eran queridos, ha pensado en abandonar su cátedra, quiso tener en ella como sucesor a un discípulo que le continuase sin repetirlo.

La nueva escuela lingüística francesa, cuyos miembros se hallan unidos por fraternal cariño, no ha presentado más que uno solo de los suyos a la elección de los cuerpos eruditos; el que hoy ocupa esta cátedra es, pues, también de algún modo el elegido de sus colaboradores, de sus antiguos maestros, de sus camaradas, de sus discípulos, y su representante; será una de las partes principales de su tarea el trabajar para coordinar los esfuerzos de los lingüistas franceses y contribuir para sacar a la luz investigaciones de los mismos. La lección que vais a escuchar debe muchos puntos de vista importantes a los trabajos del amigo que quiso asociar su nombre al mío en la lista de presentación, M. Maurice Grammont, uno de esos raros hombres que traen ideas nuevas.

Al entrar aquí vuelvo a encontrar a maestros a quienes debo mucho de mi formación intelectual, cuya calurosa simpatía me ha amparado desde los comienzos de mis estudios y me acompaña hasta esta cátedra; conocen demasiado mis sentimientos íntimos para que yo deba dirigirles ningún agradecimiento desde este lugar. Pero hay uno, fallecido prematuramente, a quien tengo el dolor de no encontrar ya aquí, James Darmesteler, a quien una breve carrera bastó para dejar una obra que no morirá.

Puedo recordar además otro nombre: después de haber dado a nuestro país diez años de una enseñanza luminosa y de haber estimulado alrededor suyo las vocaciones científicas, M. Ferdinand de Saussure volvió a su patria para ocupar allí la cátedra de Gramática comparada en la bella Universidad de Ginebra. Jamás olvidará ninguno de cuantos tuvieron la dicha de oír las aquellas lecciones familiares de la *Escuela de Altos Estudios*, en las cuales la elegancia discreta de la forma disimulaba tan bien la seguridad impecable y lo extenso de la información, y en las que la precisión de un método inflexiblemente riguroso apenas dejaba entrever la genialidad de la intuición.

Mis deudas de reconocimiento son inmensas. Permitid que no enumere todas, y que empiece desde hoy mismo la enseñanza de la Gramática comparada.

Abordo inmediatamente el objeto de este curso, exponiéndoo qué consideraciones me han llevado a buscar, en las primeras lecciones que debo dar aquí, las causas sociales de los hechos lingüísticos.

I

Cuando se proponen explicar los cambios que se dan en las lenguas, los lingüistas recurren por lo común a un reducido número de nociones fundamentales distintas.

Comprueban que, en ciertos momentos, en ciertos lugares, la pronunciación sufre tal o cual modificación, y formulan en una *ley fonética* esa modificación que afecta a la pronunciación sólo como tal, e independientemente de toda consideración de sentido o de función gramatical. Así, al final de palabra, en la Francia del norte, una *a* de sílaba final se convierte en *e* muda entre el siglo vi y el x (después de J. C.); un imperativo *canta* se convierte en *chante*, exactamente como un femenino *lenta* se convierte en *lente*. Otros cambios ocurren con relación al sentido o a la función gramatical o sintáctica, y aunque puedan en ocasiones tener resultados idénticos a los precedentes, estos cambios, llamados analógicos, se distinguen

de ellos de un modo esencial por su naturaleza. Así, *cantas, cantat* se convirtieron en *(tu) chantes (il) chante*, por simples cambios de la pronunciación, y los cambios de la pronunciación transformaron simultáneamente *canto* en *(je) chant* (sin *e* muda final), lo mismo que transformaron *homo* en *on*; el francés del siglo XI conjugaba, pues, *chant, chantes, chantet*; pero ciertos verbos del mismo tipo, tales como *trembler* o *entrer*, tenían *e* muda en la primera persona, o sea *tremble, entre*; por este modelo, y bajo el influjo concomitante de *chantes, chantet*, la *e* muda se introdujo en la primera persona, y se ha dicho *chante*; según se ve, la *e* muda de *tu chantes* resulta de un cambio de la pronunciación; la de *je chante*, de un cambio de la flexión gramatical; son dos procesos distintos, y que sólo tienen un rasgo común: el de haberse desarrollado espontáneamente y sin ningún influjo exterior apreciable.

Pero, y esto es un tercer tipo distinto de los dos precedentes, la lengua de una localidad dada es siempre más o menos accesible al influjo de los pueblos con que sus miembros están en relación: se toman palabras, giros sintácticos, formas gramaticales, maneras de pronunciar de otras lenguas, de otras hablas y hasta de textos escritos. El resultado puede ser exactamente idéntico al de los cambios espontáneos; así, la pronunciación *wa* sustituyó a *wè* en París; esta pronunciación *wa* se halla reproducida actualmente en todos los dialectos franceses que reciben el influjo parisién; *loi* se pronuncia allí *lwa*, como en París, y no *lwè*; pero en París, el cambio era espontáneo, mientras que en los dialectos *wa* es copiado. El resultado es idéntico, pero el proceso difiere en absoluto, y es el proceso lo que importa sobre todo analizar.

Las «leyes fonéticas», la analogía, la importación, tales son los tres principios de explicación que ha reconocido la lingüística en el curso del siglo XIX; aplicados a lenguas muy diversas, en todos los tiempos y en todos los países, siempre y por todas partes se encontraron compro-

badas por la experiencia, y fuimos dándonos cuenta mejor de la historia de las lenguas según se fueron aplicando aquellos principios con mayor rigor y precisión, y según se siguieron más de cerca y se analizaron con mayor exactitud los cambios de pronunciación, las innovaciones analógicas y las importaciones de todas clases. Con ello, la lingüística quedó completamente renovada.

Por inmenso que sea el partido que se ha sacado de estos principios, mucho hay que esperar todavía sobre lo ya logrado en lo que hace referencia a explicación de las lenguas.

Primero, quedan familias enteras de lenguas a las cuales casi no se ha empezado a aplicar, ni siquiera de una manera elemental, y, aun en los grupos en que se ha llevado más lejos la aplicación de estos principios, queda una infinidad de dialectos, de maneras distintas de hablar, hasta de lenguas, donde aun está casi todo por hacer.

En las esferas mismas que se han estudiado con más minuciosidad, no existe seguramente cuestión alguna cuyo estudio no pueda reanudarse, llevando a la aplicación de los principios una nueva precisión, utilizando los descubrimientos de los filólogos que se dedican a cada lengua, rehaciendo el trabajo filológico y reanudando el estudio de todo el conjunto de los hechos que, de cerca o de lejos, se refieran al asunto; en lingüística, como en toda ciencia, la solución de muchos problemas depende de un mayor grado de precisión en la determinación de los hechos; las soluciones, que parecen ya adquiridas, se hacen inciertas cuando se estrechan las pruebas en que se apoyan; y cada noción precisa que se logra viene a plantear nuevos problemas.

Ninguna filología se basta a sí misma. Y si el indianista se ve obligado a pedir a Grecia y a China las fechas que los textos sánscritos le niegan, el lingüista que estudia una lengua se ve obligado también con frecuencia a pedir testimonios a la filología de las lenguas extranjeras: fueron las palabras armenias traídas del iranio las

que permitieron que se escribiese la fonética histórica del persa.

Y no sólo de la filología espera el lingüista seguridades mayores: pasó ya el tiempo en que la lingüística era una división de la filología, y en que la gramática comparada podía recibir a veces un nombre que los lingüistas, empero, no adoptaron jamás: el de filología comparada. La observación de los hechos actuales puede todavía explicar mejor el pasado que no el estudio del pasado explicar el presente, y las lenguas modernas, lo mismo en sus formas más populares que en sus formas escritas y literarias, han atraído la atención de los sabios, que antes se dirigía de un modo demasiado exclusivo hacia las lenguas que no pueden ya observarse y se pusieron a describir con singular exactitud todos los detalles de los idiomas modernos.

Ni siquiera se contentan hoy con la observación directa, y se dedicaron a inventar aparatos que permiten registrar los sonidos emitidos e inscribir cada uno de los movimientos articulatorios; los primeros ensayos de este género se han hecho aquí, en el laboratorio de Fisiología; repetidos después en más amplias proporciones, estas investigaciones han llevado a la creación de un laboratorio de fonética, adjunto a la cátedra de gramática comparada. Así se introduce la medida en la fonética, y he aquí el comienzo de una pequeña revolución.

Quizás todavía menos que con la observación fonética directa podemos contentarnos con las vagas e inseguras observaciones de la psicología vulgar; con las que han operado los lingüistas demasiado tiempo. Tratando de sacar partido de los hechos lingüísticos, los psicólogos fueron llevados a esclarecerlos con ayuda de los datos de la psicología moderna; ahora bien, no hay hecho lingüístico que no se apoye en alguna actividad psíquica, y en cuyo estudio no se puedan aprovechar los descubrimientos de la psicología. Algunos lingüistas hasta han querido encontrar en la psicología la explicación de todos los hechos lingüísticos; es ello un grave error, aunque procede de un punto de partida justo.

Al mismo tiempo, el estudio del vocabulario se renueva, y renovar el estudio del vocabulario es renovar toda la fonética histórica, que se apoya en el examen etimológico de las palabras, y, con ello, toda la lingüística histórica. Por un lado, se ha comprendido que el estudio de las palabras no puede separarse del estudio de las cosas designadas por esas palabras; por otro lado, los atlas lingüísticos que se preparan por diversas partes, y cuya publicación hasta ha empezado ya—Francia ha tomado respecto de ello una notable delantera—, facilitan al estudio del vocabulario utensilios de investigación, cuya importancia decisiva dejan entrever los primeros resultados obtenidos. Cuando se comprueba la existencia de una palabra en latín y de su representante fonéticamente correcto en un habla francesa moderna, nos sentimos desde un principio inclinados a creer que esa palabra se transmitió sencillamente de generación en generación; la geografía lingüística, combinada con el examen de las cosas y la historia de las cosas, ha mostrado que esta manera sencilla de ver era inexacta; ha revelado series de palabras importadas, en casos en que se creía, con bastante ingenuidad, la persistencia de un mismo vocablo durante series ilimitadas de siglos. Cada vez parece más evidente que se ha exagerado el papel del cambio espontáneo. Se ha atribuído al cambio espontáneo, fonético o morfológico, todo lo que ha podido explicarse de esa manera, y nos empeñábamos en no ver en el vocablo importado más que un hecho accesorio; en realidad, el vocablo importado es un hecho normal, y cuya importancia en el desarrollo lingüístico cada día más salta a la vista.

Así, por todas partes, a la aplicación esquemática de los tres principios de la «ley fonética», de la acción analógica y de la importación, se ve sustituir la observación, cada vez más precisa de realidades, cada vez más complejas y más variadas, y, en el desenvolvimiento de este curso, tendremos ocasión de poner en evidencia este adelanto. Pero, por mucho que nos permitan acercarnos a la realidad los progresos de la filología, de la fisiología,

de la psicología, de la geografía lingüística, del estudio de las cosas mismas, y por más escrupulosamente que los lingüistas tengan en cuenta la complicación, muchas veces inextricable, de los hechos, el defecto esencial de todo método histórico persiste: a pesar de toda la precisión, a pesar de todos los adelantos, los principios establecidos no explican más que hechos particulares, y no dan más que conclusiones particulares; se llega a una multitud de explicaciones, cada una de las cuales es tal vez justa, pero que no constituyen un sistema, y que no son susceptibles de llegar nunca a constituir ningún sistema. La constitución de la historia de las lenguas ha sido un momento esencial en el desarrollo de la lingüística; pero la historia no debe ser para la lingüística más que un medio, no un fin.

II

El desarrollo lingüístico obedece a leyes generales. La historia misma de las lenguas basta para mostrarlo por las regularidades que en ella se observan.

En efecto, cuando se examinan los cambios por que ha pasado la lengua indoeuropea común en los diversos territorios de Asia y de Europa, en que ha radicado, se señala un doble hecho. Para el detalle material de los cambios, cada dialecto ha seguido sus vías propias, si bien hoy día las diferentes lenguas indoeuropeas tienen sistemas fonéticos, gramáticos, vocabularios completamente distintos, y los vestigios de su antigua unidad son ya o totalmente imperceptibles o sólo sensibles para un especialista muy experimentado. Pero, al mismo tiempo, esos cambios, diferentes todos los unos de los otros en su materialidad, son exactamente semejantes en su dirección general.

En cuanto a la pronunciación, las articulaciones que fueron alteradas son por todas partes casi las mismas. Así, y ello es un principio general, el final de las palabras ha sufrido más que el comienzo. Hasta una lengua, cuyo estado de conservación, en este punto como en tantos otros, maravilla al lingüista, el lituano,

impone a las vocales finales de sus palabras abreviaturas y cambios de timbre cuyo equivalente no se encuentra en el interior de la palabra. Las otras lenguas indoeuropeas, menos conservadoras, han perdido todas, más o menos completamente, el final de la palabra indoeuropea; las raras palabras indoeuropeas que aparecen en el francés no tienen ya hoy día el menor vestigio de ello, si no en la escritura, por lo menos en la pronunciación; un * *esti* indoeuropeo se convirtió en *è* en *il est*; * *dōnom* se convirtió en *don*; el acusativo femenino * *oinām* se convirtió en *une*, cuya *e* muda final, último vestigio de la *a* latina, ya no se pronuncia, y así en todos los casos. Es, pues, una tendencia general de las lenguas indoeuropeas la de articular los finales de palabra de un modo particularmente débil.

El desarrollo morfológico de las lenguas indoeuropeas presenta tendencias generales no menos claras. Así, la flexión indoeuropea común era muy complicada y comprendía un gran número de formas diversas; las relaciones que las palabras mantienen entre sí en la frase estaban indicadas por formas variadas de flexión, y, por tanto, la frase indoeuropea se presentaba como un agregado muy flojo de elementos autónomos, dispuestos en un orden libre; esta disposición dependía sólo de la importancia atribuida a tal o cual noción por el sujeto que hablaba. Según que las lenguas de la familia fueron evolucionando, todas, más o menos pronto, más o menos de prisa y más o menos completamente, han reducido la importancia de la flexión y han concentrado más estrechamente los elementos de la frase. Donde el indoeuropeo tenía tres modos, el indicativo, el subjuntivo y el optativo, que distinguen todavía todas las lenguas que conservan la forma más arcaica (el griego antiguo, el iranio antiguo, el sánscrito védico), pronto no aparecen más que dos, como en el latín, en el irlandés, en el germánico, en el armenio, o aun uno solo, como en el eslavo; como en latín, no hay más que dos modos en griego moderno por contraste con el griego antiguo; en el sánscrito clásico y

en pracrito, por contraste con el védico. Igualmente, los ocho casos de la declinación indoeuropea no aparecen ya más que en las formas antiguas del indoiranio; de las otras lenguas, las que han conservado más, han perdido un caso, como el armenio, el polaco, el lituano, el latín antiguo, o dos, como el ruso; y, salvo un vestigio de ilativo en el lituano oriental, no se ve que se haya añadido ningún caso nuevo a los que contaba el indoeuropeo común. Las relaciones de las palabras entre sí y los matices de sentido expresados por los casos se han efectuado por otros procedimientos; por el orden de las palabras, que, de libre que era, tiende a fijarse, y por palabras especiales: preposiciones, conjunciones, artículos. Este desarrollo es necesario; en una lengua como el armenio moderno, donde la flexión nominal tiene formas distintas para un número de casos apenas menor que el del indoeuropeo, las desinencias que señalan cada caso son tan fijas y tan constantes, idénticas, además, para el singular y para el plural, que son absolutamente comparables a las preposiciones francesas; una pura y simple observación de los hechos, que no tuviera en cuenta la historia—y así es como debería siempre describirse las lenguas—, llegaría a colocar en un mismo plano las unas y las otras; al mismo tiempo, el hecho de que el nominativo y el acusativo tengan casi siempre una sola y misma forma en el armenio moderno tiene por consecuencia inmediata un orden fijo de los miembros nominales en la oración verbal, como en francés.

Los desarrollos fonéticos y morfológicos de las lenguas indoeuropeas, distintos en su detalle material, han obedecido, pues, a tendencias exactamente idénticas, y presentan un notable paralelismo.

Resulta de aquí, para decirlo de paso, la necesidad, que ha tardado demasiado en descubrirse, de seguir en toda su extensión, desde el indoeuropeo hasta la época moderna, la trayectoria del desarrollo de cada una de las lenguas de la familia. Los comparatistas creyeron durante mucho tiempo (algunos lo creen quizás to-

avía) que podemos contentarnos con explicar las formas más antiguas de cada lengua, aproximándolas al tipo indoeuropeo; es un proceso cómodo, y que permite dejar muchas cosas en el olvido, lo que es útil, pero artificial. Quien quiera verdaderamente explicar, no tiene más derecho a aislar los períodos modernos de los períodos antiguos que el que tenemos de explicar el estado actual por sí mismo, despreciando el pasado. El latín no es más que un momento de la gran transformación que, partiendo del indoeuropeo, ha llegado a las lenguas románicas actuales, y que, de éstas, irá a parar a algún estado nuevo. Así, las alteraciones que del **esti* indoeuropeo, «es», hicieron el francés *est*, el italiano *è*, habían empezado desde antes del latín histórico, donde hay ya *est* y no ya **esti*; el francés *une*, que representa un **oinam* indoeuropeo, estaba ya preparado en el latín por la abreviatura de la *a* de *unam* y por la debilitación muy marcada de la articulación de la nasal final. Del mismo modo, el escalonamiento de las alteraciones con que los ocho casos del indoeuropeo han desaparecido en francés es notable: desde antes del período histórico del latín, desde el itálico común. Sin duda, el ablativo y el instrumental se encuentran ya fundidos en una forma única; el latín antiguo tiene todavía un vocativo distinto del nominativo, pero sólo en el singular y sólo en la segunda declinación; tiene todavía un locativo *Karthagini*, distinto del ablativo *Karthagine*, pero sólo en el singular, y en ciertas condiciones estrictamente definidas; este locativo tiende a desaparecer en la época clásica; los otros casos se mantienen mientras dura el latín literario; cuando los dialectos románicos de la Galia empiezan a ser escritos, no se encuentra ya en ellos más que dos casos; sólo en el siglo XIV, en la fecha en que desaparece toda declinación del francés, es cuando puede decirse que la ruina de la declinación indoeuropea, empezada mucho antes de la época histórica, se consumó en los dialectos itálicos: Por una consecuencia necesaria, el orden de las palabras se hizo cada vez más fija, desarrollo que sólo

terminó en una época moderna. Hay, pues, una continuidad en la evolución lingüística, y esta continuidad revela la constancia de las causas que determinan las modalidades del cambio.

Los cambios lingüísticos no tienen su sentido propio si no consideramos todo el conjunto del desarrollo de que forman parte; un mismo cambio tiene una significación absolutamente distinta, según el proceso de que depende, y nunca es legítimo intentar explicar un detalle fuera de la consideración del sistema general de la lengua en que aparece.

Por esto se impone la necesidad de procurar formular las leyes según las cuales son susceptibles de ocurrir los cambios lingüísticos. Así se determinaron, no ya leyes históricas, tales como son las «leyes fonéticas» o las fórmulas analógicas que llenan los manuales actuales de lingüística; sino leyes generales que no valgan para un único momento del desarrollo de una lengua, mas, por el contrario, para todos los tiempos; que no se limitan a una lengua dada, sino que se extienden igualmente a todas las lenguas. Y, nótese bien: no serán ni leyes fisiológicas ni leyes psicológicas, sino leyes lingüísticas. Cuando se haya comprobado, por ejemplo, que entre dos vocales, las consonantes tienden a sufrir ciertas modificaciones, habrá que examinar si todas las modificaciones observadas pueden reducirse a una fórmula general, por lo menos en tanto que proceden de la posición intervocálica y no de tal o cual otra circunstancia; si se comprueba que esas alteraciones, cuyo aspecto es en un principio muy diverso, provienen todas de una disminución de la fuerza con que las consonantes se pronuncian, no tendremos ya que buscar la causa de ese aminoramiento particular que caracteriza las consonantes articuladas entre dos vocales; ahora bien: la causa se desprende inmediatamente de la fórmula misma: las vocales son en la sílaba los elementos abiertos por excelencia, los que contienen el mínimo de articulación; una consonante colocada entre dos vocales se adapta a los elementos vocálicos precedentes y siguientes,

tiende a vocalizarse de cierto modo, lo mismo que una vocal colocada junto a una nasal tiende a nasalizarse.

De la misma manera, la eliminación progresiva de las flexiones complejas del indoeuropeo en el curso del desarrollo de los diversos dialectos se reduce a una fórmula comprensiva que revela la causa psíquica del fenómeno. Desde la época indoeuropea común, las formas que caracterizan una sola y misma categoría gramatical varían según las palabras y también en función de otras categorías gramaticales; varían según las palabras: así el optativo λούσι del presente griego λούω no se parece en nada al optativo εἶη de εἶμι; varían según las categorías gramaticales: así el optativo presente λούσι de λούω está formada de manera absolutamente distinta que el optativo aoristo λούσειε del mismo verbo, y la primera persona del plural εἶμεν, «que nosotros seamos», es muy diferente de la primera del singular εἶην. Ahora bien: por todas partes y siempre, las lenguas tienden a abolir semejante ausencia de unidad y a establecer la unidad de forma para la unidad de función gramatical y de significación. Este resultado se obtiene por diversos medios, muchas veces por generalización de uno de los procedimientos; así, cuando la primera persona del plural de los verbos está caracterizada por *ons* en todos los verbos franceses. Otro procedimiento muy común es la eliminación de las formas demasiado complicadas. Así, el francés moderno ha perdido por completo el pretérito perfecto (*passé défini*) del tipo *j'aimai, je fus, je dis*, cuyas formaciones son demasiado divergentes y la flexión demasiado diferente de la de las otras formas verbales; esta forma, demasiado rica en anomalías, ya no sobrevive más que en la manera de hablar de ciertos franceses que reciben el influjo de dialectos locales; y el francés actual no conoce, exceptuando el imperfecto, otras formas del pasado que no sean las constituídas con ayuda de un participio. Lo que prueba que semejante desaparición no tiene nada de fortuito, es que se encuentra en eslavo su correspondencia exacta; el eslavo común

tenía un aoristo que presentaba caracteres comparables a los del *passé défini* francés; este aoristo se simplificó en ciertos dialectos; el ruso y el polaco lo eliminaron muy pronto, y los dialectos serbios lo están eliminando actualmente; en el eslavo, como en francés, es una forma nominal la que tiende a dar la única expresión del pasado. Las lenguas de Persia y de India presentan desarrollos enteramente idénticos. En las mismas condiciones generales, vemos que se realizan así los mismos cambios de formas gramaticales, y esto en condiciones en las cuales queda naturalmente excluída toda sospecha de influjo mutuo.

La investigación de las leyes generales, tanto morfológicas como fonéticas, debe ser en adelante uno de los principales objetos de la lingüística. Pero, por su misma definición, estas leyes van más allá de los límites de las familias de lenguas: se aplican a la humanidad entera.

Una familia de lenguas tan grande, tan variada, y que se puede seguir durante tan largo espacio de tiempo como la familia indoeuropea, ofrece seguramente un campo de observación bastante vasto para que las conclusiones puedan aspirar a un valor general. En efecto: no hay que objetar que la experiencia quedaría falseada por el hecho mismo del parentesco de las lenguas indoeuropeas entre sí. La afirmación del parentesco de dos lenguas no sobrentiende la persistencia de ninguna unión entre las dos; sólo supone un hecho histórico; lenguas emparentadas son lenguas que, en un cierto momento del pasado, no formaban más que una; después, en un momento posterior, unos sujetos que hablaban cierta lengua se separaron por cualesquiera circunstancias; de tal suerte, que se originaron dos grupos que evolucionaban de manera independiente. Resulta de esta definición que, desde el día en que se realizó la separación de los sujetos que hablan, nos encontramos en presencia de dos desarrollos distintos, y, por lo tanto, de dos testimonios distintos, teniendo cada uno su valor propio en las demostraciones de la lingüística general. Durante los prime-

ros tiempos después de la separación, la identidad de la lengua hablada por los grupos examinados hace las condiciones muy semejantes en el punto de vista propiamente lingüístico; la experiencia presenta entonces un particularísimo interés desde ciertos puntos de vista. Más tarde, cuando las lenguas han divergido mucho, y, como sucede en el caso actual con las lenguas de la familia indoeuropea, difieren profundamente unas de otras y no tienen ya casi nada de común entre sí—¿qué semejanza hay entre el inglés y el ruso moderno?—, su testimonio vale en lingüística general exactamente lo que valdría el testimonio de lenguas de familias distintas. Entre estos dos términos extremos se encuentran todos los grados de diferenciación imaginables, y, por consiguiente, una variedad infinita de experiencias, cuyo valor en lingüística general es inapreciable.

Sin embargo, podría intentar un escéptico levantar dudas sobre el alcance de las conclusiones adquiridas hasta de que no se haya seguido, tanto cuanto lo permitan los hechos comprobados, el desarrollo de todas las otras familias de lenguas. Las condiciones diferentes en que se encuentran estas familias, la variedad de combinaciones que ofrecen al estudio, permitirán comprobar el valor de las conclusiones generales que sólo el estudio de las lenguas indoeuropeas autoriza a establecer; permiten, además, plantear un cierto número de cuestiones que, por varias circunstancias fortuitas, no se plantean tan claramente en las lenguas indoeuropeas, y así se llamará la atención para detalles quizás importantes, aunque poco evidentes, que no se han notado hasta ahora. La gramática comparada de las lenguas indoeuropeas ofrece modelos para estas investigaciones, y los métodos que ha logrado fijar evitarán a los trabajadores muchos tanteos inútiles. Está ya muy adelantada la gramática de ciertos grupos—el grupo semítico y el grupo finnougriano, por ejemplo—; además, el trabajo está empezado y bastante adelantado para que se pueda sacar de él provecho, por ejemplo, para el turco-tártaro, para el bantú,

para el caucásico, para el malayo. A medida que las gramáticas comparadas de los diversos grupos vayan constituyéndose de una manera más sistemática, las leyes de la lingüística general adquirirán más seguridad, más precisión, y abarcarán más completamente el conjunto de los hechos que a las lenguas se refieren.

La antigua gramática general ha caído en justo descrédito, porque no era más que una torpe aplicación de la lógica formal a la lingüística, en la cual nada tienen que hacer las categorías lógicas. La nueva lingüística general, fundada en el estudio preciso y detallado de todas las lenguas en todos los períodos de su desarrollo, enriquecida con las observaciones delicadas y las medidas precisas de la anatomía y de la fisiología, esclarecida por las teorías objetivas de la psicología moderna, aporta una renovación completa de los métodos y de las ideas: a los hechos históricos particulares sobrepone una doctrina de conjunto, un sistema.

III

Todas las leyes generales que se han establecido, todas aquellas cuyo descubrimiento reserva todavía esta investigación apenas iniciada tienen, empero, un defecto: enuncian posibilidades, no necesidades.

Así, la ley relativa a la debilidad característica de la articulación de las consonantes intervocálicas no obsta a que las consonantes subsistan entre vocales, en ciertas lenguas, durante un tiempo ilimitado.

La *t* intervocálica de la palabra indoeuropea que significa «ciento», la del sánscrito *çatam*, y del latín *centum*, subsiste en el griego moderno *ekato*; la *k* intervocálica de la palabra indoeuropea para «diez», la del latín *decem*, subsiste sin la menor alteración en el griego moderno *deka*; de la misma manera, en lituano, en eslavo, la *t* intervocálica de la palabra que significa «madre» está tan intacta como la del sánscrito védico *matā*, del griego antiguo *μήτηρ*, del latín *māter*, y se puede oír a un lituano decir *mote*, a un ruso decir *mat'*, *māteri*, a un servio decir *mati*, y así

en todos los casos semejantes. Todas estas consonantes intervocálicas, todas las que presentan los innumerables ejemplos que sería fácil mencionar tienen, por lo menos, cuatro mil años de existencia, y nada hace prever su próxima alteración.

Las leyes de la fonética o de la morfología general histórica no bastan, pues, para explicar ningún hecho; enuncian condiciones constantes que rigen el desarrollo de los hechos lingüísticos; pero, aun si lográsemos determinarlas de una manera completa y absolutamente exacta, no podríamos con ello prever ninguna evolución futura, lo que es señal de un conocimiento incompleto; porque quedarían por descubrir las condiciones variables que permiten o provocan la realización de las posibilidades así reconocidas. Por muy decisivo que sea el progreso que resulta de la constitución de la lingüística general, no podemos contentarnos con él.

El elemento variable que hay que determinar no puede evidentemente encontrarse en la estructura anatómica de los órganos o en el funcionamiento de esos órganos; tampoco se encuentra en el funcionamiento psíquico: éstos son datos constantes, que aparecen por todas partes claramente los mismos, y que no encierran en sí principios de variación. Pero hay un elemento cuyas circunstancias provocan variaciones perpetuas, ya bruscas, ya más bien lentas, aunque nunca interrumpidas por completo: es la estructura de la sociedad.

Ahora bien, el lenguaje es eminentemente un hecho social. Se ha repetido muchas veces que las lenguas no existen separadas de los sujetos que las hablan, y que, por consiguiente, no hay fundamento para atribuirles una existencia autónoma, un ser propio. Es una comprobación evidente, pero sin alcance, como la mayor parte de las proposiciones evidentes. Porque si la realidad de una lengua no es algo sustancial, no por ello esa lengua deja de existir. Esa realidad es, a la vez, lingüística y social.

Es lingüística, porque una lengua constituye un sistema complejo de medios de expresión; sistema en el que todo se man-

tiene y en el que una innovación individual sólo muy difícilmente puede encontrar lugar, si, procediendo de un puro capricho; no se adapta exactamente a ese sistema, es decir, si no está en armonía con las reglas generales de la lengua.

Desde otro punto de vista, la realidad de la lengua es social: esta realidad resulta de que una lengua pertenece a un conjunto definido de sujetos que hablan, de que es el medio de comunicación entre los miembros de un mismo grupo, y de que no depende de ninguno de los miembros del grupo modificarla; la necesidad misma de ser comprendido impone a todos los sujetos el mantener la mayor identidad posible en las prácticas lingüísticas; el ridículo es la sanción inmediata de todas las discrepancias individuales, y en las sociedades civilizadas modernas, se excluye de todos los empleos principales, por medio de exámenes, a los ciudadanos que no saben someterse a las reglas del lenguaje, a veces bastante arbitrarias, que la comunidad ha adoptado. Como dijo muy bien M. Bréal, en su *Ensayo de semántica*, la limitación de la libertad que tiene cada sujeto de modificar su lenguaje «depende de la necesidad de ser comprendido, es decir, que es de la misma clase que las otras leyes que rigen nuestra vida social».

Por consecuencia, es probable *a priori* que toda modificación de la estructura social se traduzca por un cambio de las condiciones en que se desarrolla el lenguaje. El lenguaje es una institución que tiene su autonomía; hace falta, pues, determinar sus condiciones generales de desarrollo desde un punto de vista puramente lingüístico, y tal es el objeto de la lingüística general; tiene sus condiciones anatómicas, fisiológicas y psíquicas, y tiene relación con la anatomía, la fisiología y la psicología, que la esclarecen en varios sentidos y cuya consideración es necesaria para establecer las leyes de la lingüística general; pero del hecho de que el lenguaje es una institución social, resulta que la lingüística es una ciencia social, y el único elemento variable al que podemos recurrir para explicar el cambio lingüístico es al cambio social, del cual las variaciones del

lenguaje no son más que las consecuencias, a veces inmediatas y directas y, con más frecuencia, mediatas e indirectas.

No ha de decirse que con esto volvemos a una concepción histórica, y que volvemos a caer en la simple consideración de los hechos particulares; porque, si es cierto que la estructura social está condicionada por la historia, no son nunca los hechos históricos en sí mismos los que determinan directamente los cambios lingüísticos, y son los cambios de estructura de la sociedad los que pueden solamente modificar las condiciones de existencia del lenguaje. Habrá que determinar a qué estructura social corresponde una estructura lingüística dada, y cómo, de una manera general, los cambios de estructura social se traducen por cambios de estructura lingüística.

El objeto de este curso será, pues, investigar hasta qué punto es posible reconocer desde hoy día una relación entre el desarrollo lingüístico y los otros hechos sociales. Los trabajos preparatorios son todavía muy raros; los estudios de detalle escasean demasiado para que podamos esperar que daremos, desde luego, soluciones definitivas. Pero importa más indicar los problemas nuevos que plantea el progreso de la ciencia que no repetir las soluciones, además necesariamente incompletas, que han recibido los problemas viejos; el deber del profesor es, sobre todo, en este punto, mostrar las investigaciones que deben emprenderse, más que dar los resultados de los trabajos ya hechos. El siglo XIX fué el siglo de la historia, y los progresos que ha realizado la lingüística colocándose en el punto de vista histórico han sido admirables; las ciencias sociales están constituyéndose en la actualidad, y la lingüística debe tomar en ellas el lugar que la naturaleza le señala. Llegó, pues, el momento de establecer la posición de los problemas lingüísticos desde el punto de vista social. Mirar al porvenir, más bien que al pasado, es el medio de seguir el ejemplo del maestro que me precedió en esta cátedra, y de permanecer fiel al espíritu de la noble casa que me ha hecho el honor de acogerme.

LAS CIENCIAS GEOGRÁFICAS (1)

por J. Rouch.

En una obra reciente titulada *Les Sciences géographiques* (Paris, Alcan, 1925), M. Camilo Vallaux define el dominio que le pertenece propiamente a la Geografía. De la lectura de esta obra, que hace pensar —y este es el mejor elogio que puedo hacerle— han nacido las reflexiones que a continuación indico. No son, en modo alguno, el comentario, sino sencillamente la exposición de un punto de vista, que, desde luego, difiere sensiblemente del de M. Camilo Vallaux.

La Geografía no es simplemente, como todavía se la define con demasiada frecuencia en los textos escolares, la descripción de la superficie de la Tierra; debe ser una «descripción explicativa».

Como las demás ciencias, su objeto es describir los fenómenos, mostrar su encañamiento y encontrar sus causas. El dominio propio de la Geografía está limitado a la superficie de la Tierra, a todo lo que es visible, a lo que se puede llamar el paisaje, entendiéndolo por tal, no sencillamente lo que un observador puede realmente percibir de la superficie terrestre, sino lo que un observador ideal, que se encontrara en un globo y que tuviera una vista ilimitada, pudiera distinguir de nuestra Tierra.

Se puede también decir, como lo han hecho algunos geógrafos, que el dominio de la Geografía está limitado a lo que se puede inscribir en un mapa. Por esto, se comprende primero que la Geografía se interesa en los fenómenos que tienen lugar en la superficie o en la vecindad de la superficie de la Tierra, y que, por su vecindad, tienen entre ellas relaciones justamente geográficas, propiamente hablando.

Además, es preciso entender por mapa, en esta definición de la Geografía, un mapa ideal, no siempre forzosamente realizado, sino que concebimos posible, porque no siempre es fácil levantar el mapa de todos los fenómenos que interesan la Geografía; no existe sencillamente, en efecto,

una Geografía de las cosas inertes y fijadas a la superficie de la Tierra; existe también una Geografía de los seres vivos y móviles.

El estudio racional y completo del paisaje —de este paisaje a vista de pájaro— es, pues, el verdadero objeto de la Geografía.

Así comprendida la Geografía, presenta un interés, un atractivo incomparablemente superior al de las secas nomenclaturas, de listas de nombres propios y de cifras de los manuales de otros tiempos. Si el francés tiene la reputación de ignorar la Geografía, es preciso atribuir esta ignorancia a la aridez de los métodos de enseñanza que estuvieron en vigor.

La Geografía nos enseña a ver, a distinguir en un paisaje el carácter esencial, permanente, las formas fugaces y transitorias, a verle como le han visto nuestros lejanos antepasados y adivinar cómo le verán nuestros descendientes. Nos enseña a establecer entre diferentes regiones aproximaciones, en una palabra, a gozar mejor del espectáculo de la Tierra. Y si el verdadero fin de la ciencia, como creen algunos filósofos, es aportar a los hombres un poco de dicha, la satisfacción intelectual que procura la Geografía a sus adeptos debe hacerla clasificar entre las ciencias más fecundas.

* * *

En estos paisajes geográficos — que, como lo hace resaltar M. Vallaux en un capítulo muy notable de su libro, no son los paisajes de los pintores, ni los de los literatos, aunque éstos contengan siempre una parte geográfica—, en estos paisajes se distinguen inmediatamente tres grandes clases de fenómenos, que corresponden a tres ramas particulares de la Geografía.

Los unos se deben a agentes naturales: aguas corrientes, glaciares, mares, volcanes, etc., que dan a la superficie de la Tierra un aspecto, un modelado particular, cuyo estudio pertenece a la *Geografía física*. El estudio de los glaciares o glaciología, el de los mares u oceanografía, el de los temblores de tierra o sismología, etcétera, no son, según mi opinión, más que capítulos de la Geografía física.

(1) V. *La Géographie*, de París, julio-agosto 1927.

Estos agentes de erosión, cuya acción estudia la Geografía física, obran sobre un paisaje primitivo, que es evidentemente esencial conocer perfectamente para comprender bien sus efectos. Este paisaje primitivo, este fondo del cuadro, podríamos decir, que la naturaleza retoca sin cesar, sin llegar a destruir las grandes líneas, es la geología, estudio de las transformaciones de la superficie terrestre debidas a agentes interiores que nos enseña a conocer. La geología también nos enseña la naturaleza de los materiales que constituyen la superficie del suelo, y por esto es por lo que coloco la geología entre los capítulos de la Geografía física.

Un paisaje no está completo si no comprende más que una parte puramente terrestre: necesita un cielo. El estudio de este cielo, de esta atmósfera que baña la Tierra y que obra perpetuamente sobre ella, es una rama de la Geografía que se llama la *meteorología*.

Yo no digo—y en esto me separo de M. Vallaux—que la geografía física pida a la oceanografía, a la meteorología, a la geología, etc., sus resultados, para hacer de ellos una síntesis, no; yo digo que todas ellas forman parte integrante de la geografía física. Para describir bien una región, objeto y fin de la Geografía, es preciso, primeramente, conocerla bien, y para esto, no nos podemos contentar con aplicar a esta región los resultados generales de la oceanografía, de la meteorología, etc.; es preciso, en su marco, ejecutar medidas, experiencias oceanográficas, meteorológicas, etc.

La presencia de los vegetales y de los seres vivos aporta al paisaje modificaciones importantes. El estudio de estas modificaciones incumbe a la *geografía vegetal y animal*, pero solamente el estudio de estas modificaciones. Ahora que, para nosotros, la geología, la oceanografía, la meteorología, forman parte integrante de la Geografía, porque todas las cuestiones que estudian estas ciencias tienen su repercusión inmediata sobre la superficie de la Tierra, y mientras que el estudio de los vegetales y los animales, la botánica y la zoología, no forman parte de la Geografía

más que porque estudian las modificaciones aportadas al paisaje por las plantas y los seres vivos. El estudio completo de la estructura de una depresión barométrica, o de una corriente marina, pertenece a la Geografía, mientras que el estudio completo y orgánico de una planta o de un animal no forman parte de ella.

* *

La acepción de la palabra geográfico es muy amplia, en nuestro espíritu, puesto que ciencias como la geología, la oceanografía, la meteorología, que se podrían creer *a priori* independientes, no son sino capítulos diversos de la Geografía o, si se quiere, para emplear la expresión de Vallaux, pero variando un poco el sentido que él le da, no son más que ciencias geográficas.

¿No hay exposición a que se venga abajo el edificio poniendo en él demasiadas cosas? Ciertamente que no, porque no se trata de meter todas estas cosas en el mismo edificio, sino de construir nuevas alas que armonizan en el conjunto.

¿Se puede, en estas condiciones, hablar de un método propio de la Geografía? Para todo lo que concierne a las ciencias geográficas físicas, éstas tienen su método experimentado desde hace largo tiempo: es el método de las ciencias físicas, y que se deje a estas ciencias su nombre individual o que se les englobe en la Geografía, no cambia en nada su método.

En cuanto a las ciencias geográficas biológicas, es decir, la geografía botánica, animal y humana, no tienen, en mi opinión, como ya lo he indicado antes, existencia propia y no son sino capítulos de las ciencias naturales, o en lo que se refiere a la geografía humana, capítulos de la sociología, de la antropología, de la economía política, de la historia comercial e industrial, o de la historia, en una palabra. Se pueden considerar estos capítulos separadamente, agruparlos, pues eso no es cuestión de ciencia, sino cuestión de exposición.

* *

Y en efecto, la Geografía, tal como frecuentemente se la comprende, nos parece

ser un asunto de exposición. Para «unir en una misma síntesis de agrupación las envolturas sólida, líquida y gaseosa del globo», como dice Vallaux, muchos geógrafos no tienen otro método que el de tomar de las ciencias físicas naturales los elementos de un cuadro de conjunto y superponerlos con más o menos talento.

La redacción de estos vastos frescos seduce a los geógrafos franceses—creo adivinar sus razones—, porque son casi todos literarios. La Geografía ha sido durante mucho tiempo, en las Universidades de Francia, la pariente pobre de la Historia, y se enseña, sobre todo, en las Facultades de Letras. Componer una vasta evocación, y picoteando documentos a derecha e izquierda, tal es el método histórico transportado a la Geografía. Pero el historiador no escribe más que de cosas que le son familiares, y los documentos de que se sirve los ha estudiado, los ha descubierto a veces él mismo, ha hecho su crítica, y actúa frente a ellos un poco como el físico frente a un experimento. En una palabra, explota su propio dominio. Y cuando no explota su dominio, cuando quiere escribir historias especiales, por ejemplo, la historia de la marina, si él no es marino, o la historia de las ciencias, si no es un científico, demasiado sabido es qué obras tan mediocres se expone a producir.

Ahora bien, el geógrafo literario explota siempre un dominio que no es el suyo—salvo quizás en el caso de la geografía humana—, lo que explica el éxito de este género de estudios en Francia. Las ciencias geográficas físicas, tales como las hemos definido anteriormente, son ciencias tan complejas como la física, sobre la cual se apoyan; acuden a desenvolvimientos matemáticos frecuentemente más difíciles (pienso, por ejemplo, en el estudio de las mareas en oceanografía), y no porque se les titule geografía son menos difíciles. Se admira la imprudencia de los que no han estudiado a fondo estas ciencias y tienen la pretensión de escribir su síntesis. Sería muy fácil citar, en las obras geográficas más reputadas, los errores a que se exponen queriendo hablar de lo que no se conoce bien.

Algunos geógrafos—y son los mejores—

han comprendido bien la necesidad que tienen de estudiar a fondo esas ciencias, cuyo conjunto forma la Geografía, en vez de contentarse con vulgarizar los resultados, a riesgo de cometer imperdonables errores por no haberlas asimilado suficientemente. Ellos han vuelto, o más bien han empezado esos estudios minuciosos moleculares, como dice Vallaux, que forman la base de las ciencias físicas; se les ha visto practicar por sí mismos los experimentos, las indispensables medidas, y, después de haber tenido el orgullo de edificar amplias síntesis, recurrir a los prudentes análisis, y concluir por donde debían haber comenzado. En fin, han puesto en práctica el precepto de Taine: «No se tiene el derecho a hablar de una ciencia especial, si no se ha trabajado por sí mismo, por investigaciones originales y con procedimientos técnicos, sobre una o varias cuestiones de pormenor», o dicho de otra manera, si no se ha estudiado a fondo aquella ciencia.

Se comprende, en estas condiciones, que la Geografía no puede ser sino el término de largos y pacientes estudios. Para comprender a fondo un paisaje, para explicarlo, para estudiar sus variaciones, para sorprender su parte constitutiva en el conjunto de una región, es preciso conocer tantas ciencias, que puede decirse que la descripción geográfica completa, tal como la concebimos, no puede ser sino un ideal imposible, sin duda, de alcanzar por un solo hombre.

Resignémonos a no presentar más que una parte del cuadro de conjunto, más bien que tratar de ocultar nuestra ignorancia por fórmulas vacías, por un vocabulario técnico complicado, que podría hacer decir que los geógrafos son los últimos nominalistas.

Y, para resumir, si yo tuviese que proponer una definición de la Geografía, diría sencillamente: se designa bajo el término general de Geografía al conjunto de las ciencias que tienen por objeto el estudio de la superficie terrestre.

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**

INSTITUCION

IN MEMORIAM

MI DON FRANCISCO GINER

(1906-1910)

por J. Pijoán.

Señor Don Francisco Giner de los Ríos,
ya más no os verán estos ojos míos
ni más oiré los consejos píos,
con que ordenasteis mis jóvenes bríos.

Os fuisteis arriba. Yo fui a Poniente,
a hacerme una patria con extraña gente.
Llevando conmigo la buena simiente,
que vos me donasteis cual rico presente!

Cruzando la tierra, vadeando los mares,
marchando hacia el Norte, regiones polares,
viniendo hacia el Sur, a tierras solares,
el vuestro recuerdo alivió mis pesares.

Por esto un libro pequeño yo escribo,
que diga a mi pueblo, ingrato y esquivo,
lo que vos sufristeis, cuando aun erais vivo,
al verle caído, postrado, pasivo!

1. *D. Francisco.*—Llevaba una carta para él de su hermano. El portero (un hombre viejo, que después aprendí a estimar, como todo lo de aquella casa) me preguntó si prefería esperarle en el jardín. Era un jardín lleno de niños que jugaban; aquello debía ser una escuela. Me parecieron demasiados niños para tan poco jardín, pero después vi que sabían jugar con arte y decisión en aquel espacio tan pequeño. Le esperé sentado cerca de una fuente, donde los pequeños venían a beber. Me miraban con poca curiosidad, como acostumbrados a ver forasteros.

Lo vi llegar con un racimo de chiquillos por entre los árboles; debía ser él, porque traía mi carta en la mano. Era un hombre pequeño, viejo, con cara casi vulgar; la barba, recortada, dejaba ver una boca de masiado grande. Sólo los ojos — unos ojitos oscuros, tristes — sorprendían al que, como yo, le hablaba por primera vez. Se me acercó, y, casi sin saludarme, dijo mirando la carta que traía en la mano:

—¿Y usted, quién es y qué quiere hacer?
Yo respondí, diciendo:

—Si yo supiera quién soy y lo que quiero hacer, ya no estaría aquí.

Calló meditando, no sé aún si de su pregunta o de mi respuesta.

—Tiene usted razón, dijo al fin; si supiéramos quiénes somos y lo que queremos, ¡cuántas cosas dejaríamos de hacer que ahora hacemos!

Y volvió a callar como abstraído en me-

ditación. Entonces vi por primera vez aquel desvanecerse de su mirada; sumido casi en éxtasis, percibí uno de los silencios graves que interrumpían a cada momento la conversación en apariencia tan alegre de D. Francisco. De pronto se sacudió, y, mirándome fijamente, comenzó a preguntarme por su hermano y por Barcelona. Evidentemente, no quería aventurarse demasiado con un joven extraño como yo. Aun sin querer, la conversación fué tomando interés. Yo intenté marcharme; temía importunarle robándole tanto tiempo.

—¡Oh, no! me dijo como resignado; nada tengo ya que hacer; he dado mis clases por la mañana... Y además, ya lo ve usted, estoy trabajando ahora también; estoy aprendiendo mucho con esta conversación. Unos estudian; otros escriben... Mi tragedia es tener que hablar; hablar siempre... con todo el mundo. ¡Mi función es el hablar!

Como yo no estaba acostumbrado a la extraña coquetería espiritual de D. Francisco, me quedé un poco sorprendido. Primero me decía que estaba aprendiendo hablando conmigo, después añadía que su tragedia era tener que hablar... y con todo el mundo, hasta con un pobre joven recién llegado, como yo. Me parecía que estábamos representando la escena de Mefistófeles con el aprendiz filósofo. Él notó mi turbación, y reapareciendo su grande amor, me obligó a explicarle algo de mi vida. ¡Qué más deseaba yo! Como todos los jóvenes de mi edad, para una confesión así, habría ido hasta el fin del mundo.

Atardecía. Los niños habían ido desapareciendo, y, con el rumor de la fuente, aquel jardín callado parecía de un convento. ¡Y lo era! Aquello era una escuela, y un convento, y también, como vi después, una casa, un hogar. D. Francisco quiso que subiese arriba, y entré por primera vez entonces en el salón de la Institución Libre de Enseñanza. Era una sala rectangular, con dos balcones, que daban a la calle. A un lado un piano, y al otro, unos estantes de madera con libros. En las paredes, dos cuadros, dos retratos de familia: uno del padre de D. Francisco, con unas grandes barbas blancas, y otro, de un niño de ojillos negros, que después supe era don Francisco en su infancia. Nos sentamos en unos pobres muebles, pero cómodos y cubiertos con mantas jerezanas. En comparación con lo que había visto en otras casas de Madrid, llenas de muebles caros de pésimo gusto, todo allí me parecía tan nuevo, por ser tan español. Hablamos otra vez; era singular que la conversación durara tanto. Yo no conocía aquel viejo pocas horas antes, y ya cuánta confianza ha-

bía puesto en él... Además, él insistía en retenerme.

Entró Cossío, su hijo adoptivo, y como yo acababa de llegar de Italia, y Cossío también había estado allí cuando joven, la conversación tomó otro rumbo. Me hicieron explicar mi viaje. Les dije cómo, terminados mis estudios en la triste Universidad de Barcelona, decidí completar mi educación yéndome a Italia, con unas 3.000 pesetas que tenía ahorradas. Me hicieron hablar de Croce, de Monaci, de Rajna, de Venturi, y de otros con quienes había estudiado. Les hablé de Carducci, a quien vi poco antes de morir; de D'Annunzio, al cual visité en Settignano, donde me llevó De Carolis. Hablamos de Papini, que entonces no era más que el pedante editor del *Leonardo*... Les hablé de mis viajes por Sicilia y por la Italia meridional, donde hay todavía tanto de español...

—¿Y siempre con sus 3.000 pesetas?

—Naturalmente; duraron trece meses, y aun han sobrado para venir aquí...

Don Francisco movía la cabeza con gesto de inquietud, repitiendo: «¡Qué hombre! ¡Qué hombre...!»; pero manifestando su angustia de ver otro caso de desorientación de la juventud española, llena de ansia de algo desconocido, lanzándose al mundo sin ningún auxilio espiritual, ni preparación, para bien aprovechar de un viaje de estudio. Aquellas palabras de D. Francisco:—«¡Qué hombre! ¡Qué hombre! ¡Dios mío! ¡Qué hombre!»—eran una expresión de sentimiento, y querían decir tanto como:

—¡He aquí otro a quien amar, una nueva inquietud que dirigir, otros cuidados nuevos para mí!

Llegó la señora de Cossío con sus dos hijitas, y, después de la presentación, insistí otra vez en retirarme.

—¡Pero usted estará cansado después de una conversación así! Tendrá hambre el pobrecito, decía D. Francisco sin afectación. ¿A dónde irá usted ahora? ¿Tiene usted algún compromiso o algún sitio a donde ir?

—No; a excepción de mi casa de huéspedes, respondí.

—Pues, quédese usted, dijo la señora de Cossío; aquí estamos acostumbrados a tener amigos a esta hora.

¡Yo, amigo! Me dejé llevar al comedor; un cuarto pobre, de maderas sin pintar, pero con una mesa pulcramente servida a la inglesa. Comimos a la española, y tan a la española—unas sopas de ajo, lo recuerdo bien, y no sé cuál otro guisado nacional; pero todo servido con distinción y con un refinamiento apenas perceptible. También había un dejo de coquetería en aquellas

sopas de ajo presentadas entre flores y con un servicio de platos completo y elegante.

Y volvimos otra vez al salón, y la conversación continuó sobre Italia, haciéndonos a veces D. Francisco a Cossío y a mí preguntas infantiles, como disimulando su voracidad de conocer, y tratando de justificarse por estarnos escuchando con una excesiva ignorancia. Pero mientras para Cossío el objeto de la conversación eran las cosas de arte, para D. Francisco, yo era el asunto principal de aquella noche. Interpelándome, demostraba un sincero interés en las materias artísticas que debatíamos; pero, al mismo tiempo, me analizaba, y obligándome a aclarar lo que tenía aún dudoso, me hacía revelar mi insuficiencia. No era el examen de un maestro, ni la pregunta de un confesor; era algo nuevo para mí, cuya eficacia provenía del amor con que compartía mis pobres vacilaciones. A veces, la vieja cabeza blanca de D. Francisco se caía sobre el pecho por unos minutos, y aun dudábamos si callaba dormido o meditando. Pero pronto sus ojos centelleantes, escrutadores, anunciaban otra pregunta que nos avanzaba un punto más en mutuo conocimiento y simpatía.

Finalmente, cerca de la media noche, me permitía levantarme.

—Si quiere quedarse a dormir, no sería usted el primero. Otros lo han hecho, rendidos de demasiado charlar, dijo D. Francisco sonriendo.

Habíamos estado hablando siete horas. Nunca me había ocurrido una cosa semejante, ni me ha ocurrido con nadie más. Regresando a mi posada por las calles de Madrid, tan hostiles al forastero, iba pensando en aquella extraña aventura: Por fin había encontrado un compatriota en mi Patria.

Pomona College,
Claremont (California),
U. S. A.

(Reproducido del *Repertorio Americano*, de San José (Costa Rica), que ha comenzado la publicación de este libro del Sr. Pijoán, del que hará también una edición especial.)

LIBROS RECIBIDOS

Talbot (Hayden).—*Una entrevista con el Rey de España*.—New York, Publicity Department.—Don. del International Telephon and Telegraph Corporation.

Université Libre de Bruxelles.—*Rapport sur l'année académique 1925-1926*. Edition de l'Université.—Don. de la Universidad.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.
Torija, 5.—Teléfono 10306.