

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 BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 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 XLVI.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1922.

NUM. 753.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La Pedagogía de J. Dewey, por *M. Ed. Claparède*, página 353.—La educación y la enseñanza de los Maestros, según el Partido Obrero de Inglaterra, pág. 361.—Un nuevo plan de estudios de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, página 364.—Cartas sobre cuestiones de filosofía y de educación (*conclusión*), por *D. J. Sanz del Río*, pág. 368.—El problema de la escuela unificada en la realidad escolar (*conclusión*), por *Lorenzo Luzuriaga*, pág. 375.—Revista de Revistas: Alemania. «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por *J. Ontañón y Valiente*, página 379.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. El maestro Giner y la montaña, por *Leopoldo Basa*, pág. 383.—Libro recibido, página 384.

PEDAGOGÍA

LA PEDAGOGÍA DE J. DEWEY

por *M. Ed. Claparède*,

Profesor en la Universidad de Ginebra.

Desde el principio de su carrera universitaria, Dewey se hizo notar por una gran cantidad de artículos y de obras que trataban diversos tópicos filosóficos: Leibniz, la Moral y la Ética, la Lógica, la Metafísica, la Psicofisiología y, en fin, sobre la Educación. Empero, apresurémonos a decirlo, a pesar de esta multiplicidad, hay un método único que enlaza entre sí todas estas producciones, en apariencia tan dispares. Este método es el *pragmatismo*, del cual Dewey ha sido, conjuntamente

con W. James y F. C. S. Schiller, uno de los más brillantes campeones. ¿En qué consiste este método, sobre el cual tanto se ha discutido desde hace 10 años, y cuya promulgación ha provocado una verdadera revolución en el mundo de los filósofos? Consiste en lo siguiente: «Evitar el satisfacerse sólo con palabras» — según una muy justa definición de M. Flournoy — ; evitar el satisfacerse sólo con palabras, al juzgar las concepciones filosóficas o las de otra índole, aun las más abstractas, según sus consecuencias efectivas. En otros términos: el pragmatismo mide la verdad de las concepciones de acuerdo con su eficacia práctica...

Toda teoría filosófica no es, pues, para Dewey, más que un instrumento cuya misión consiste en facilitar la acción exterior, la conducta. Desde este punto de vista es, precisamente, desde el que ha abordado, primero la Moral, luego la Lógica; ha combatido el formalismo tradicional y estéril; ha resucitado esas disciplinas agonizantes reintegrándolas a la red de la vida orgánica y mental. ¿En qué consiste un acto moral? ¿Es, acaso, un acto conforme a algún imperativo categórico exterior al individuo? ¿O tal vez alguna razón práctica separada de nuestras tendencias y de nuestros deseos, y que se opone a ellos? ¡No! De ninguna manera, exclama Dewey; pues si la razón de la moralidad estuviera fuera del hombre, si se encontrara separada de sus impulsos y de sus deseos naturales, no tendría ninguna influencia sobre ellos, y no podría darles ninguna dirección.

Todo al contrario; la moral debe partir de la vida, debe ser «formulada en términos de vida», pues las teorías morales no son más que instrumentos intelectuales forjados con la preocupación de guiar la conducta en circunstancias sociales determinadas. Pero aún más, estos instrumentos serían inútiles para la práctica de la vida, si no tuvieran su punto de apoyo en los impulsos y en los sentimientos, si se movieran fuera de esas realidades psicológicas.

La Lógica, a su vez, que parecía el santuario inexpugnable del intelectualismo, está abordada por Dewey desde el mismo punto de vista funcional y vital; el pensamiento no es una facultad primordial y superterrestre, en cierta manera, cuyo objeto sea el conocimiento de una verdad, a la vez objetiva y absoluta; no es más que un instrumento que permite al individuo adaptarse a las circunstancias nuevas...

Trasportado al dominio de la ciencia psicológica, el pragmatismo se confunde pura y simplemente con el método experimental, y no hay para qué, al parecer, señalar aquí su influencia. Cuando Dewey nos dice que el valor de una teoría psicológica no puede ser medida más que por sus aplicaciones prácticas, ¿quién rehusaría suscribir esta afirmación? Sin embargo, el pragmatismo propende a un determinado estado de espíritu, y este estado de espíritu reacciona, a su vez, sobre la manera en que el psicólogo, que está dotado de él, percibe las cosas. Sin duda, los hechos que él aduce son los mismos que aducen los otros; pero su manera de agruparlos, de interpretarlos, de percibir sus relaciones, es muy diferente. Su pensamiento es esencialmente dinámico: ve los fenómenos en acción, en movimiento, y más bien en el tiempo que en el espacio; siente su fuerza de propulsión y discierne la finalidad hacia la cual tienden; percibe también la significación del impulso original, desde donde han emergido, y toda la carga vital que los ha engrosado, toda la acción que se ha cristalizado en ellos. En resumen: considera el psiquismo, no como un sistema estático, sino como un proceso dinámico...

Dewey profesa de esta suerte una psicología profundamente voluntarista. El yo es actividad; es, en cierto modo, un hogar de energía virtual que tiende a realizarse sin cesar, pues el yo actual está «no realizado» y «a realizarse a sí mismo» es a lo que tiende constantemente. Este perpetuo desplegamiento manifiesta un triple aspecto: la *voluntad*, que es la propulsión misma, y que constituye el fondo mismo del yo; el *sentimiento*, que es el acompañamiento de esta actividad, le da el valor práctico de la reacción de su interés por el yo; en fin, el *conocimiento*, instrumento intelectual, que provee de los medios más apropiados para alcanzar la finalidad más interesante para el yo. En cuanto al *carácter*, es la constancia en la dirección de la voluntad, y expresa la parte del yo que se ha realizado ya.

También, desde el punto de vista pragmático, Dewey ha tomado en consideración el importante dominio de la educación, y en ninguna parte como aquí el pragmatismo parece tener más bella fecundidad; pues si aplicada a la moral y a la lógica, levanta ciertas dificultades, con respecto a la educación, por el contrario, parece que agrupará a todos los espíritus imparciales.

Mas, dejemos el pragmatismo. La psicopedagogía de Dewey, aunque sea la expresión fiel de aquél, no está para nada ligada a la suerte de esa doctrina. El mismo Dewey no pronuncia ni una sola vez esta palabra en toda su obra educativa, y ésta pudo muy bien ser concebida por un psicólogo o un biólogo que no se hubieran preocupado jamás por las cuestiones de filosofía teórica.

Si quisiéramos caracterizar con una sola palabra la pedagogía de Dewey, podríamos decir que es—lo mismo que su psicología, de la cual deriva—esencialmente dinámica. La ciencia de la educación es para nuestro autor «la ciencia de la formación del carácter». Educar es, pues, antes que nada,

dar a los resortes interiores, que son la herencia de cada ser viviente y que constituyen su personalidad misma, la ocasión de ejercitarse, de realizarse; es hacer una llamada a todas esas actividades innatas para despertarlas y dirigir las. Como se ve, esta pedagogía se opone diametralmente al método tradicional, cuya característica dominante es la de estar fundada sobre la receptividad pasiva, y que coloca su centro de gravedad en todo, en el maestro, en el texto, en donde queráis, menos en el niño mismo.

Dewey se ha dirigido un día a un almacén de mobiliario escolar para adquirir mesas que pudieran convenir a las diversas ocupaciones que se practicaban en su escuela. Como no llegara a encontrar lo que buscaba, el comerciante terminó por decirle: «temo que no tengamos lo que os hace falta. Vos deseáis muebles que permitan a los niños ejecutar trabajo, pero los que tenemos no sirven más que para escuchar». Esta respuesta, exclama Dewey, pinta toda la educación tradicional y resume su historia.

¡Escuchar! El oído y el libro su sucedáneo; he aquí, en efecto, los instrumentos que, demasiado exclusivamente empleados, hacen de nuestras escuelas los lugares donde apenas sopla más que el viento de las palabras, es decir, para el niño sediento de vida, un viento glacial de muerte. ¡La vida! ¡La vida! Ah, si nosotros queremos la vida, coloquémonos en ella, veamos al niño tal cual es, tal como aspira a ser; escuchemos latir su corazón, palpitar sus deseos y coloquemosle en una atmósfera capaz de sustentar y de impulsar su pequeño organismo físico y moral! ¿Aprender? Sin duda; pero primero vivir y aprender por la vida y en la vida.

Empero, nos hace falta dar de la pedagogía de Dewey una característica más precisa. Yo pienso indicar los rasgos más fundamentales diciendo de que es genética, que es funcional y que es social.

1.º Ella es *genética*.

El niño no debe ser educado de afuera;

debe educarse de adentro; debe formarse y no recibir una presión; debe instruirse y no ser un depósito de conocimientos; en una palabra: debe desenvolverse. Desde Montaigne, desde Rousseau, muchas veces se ha repetido esto, siendo, por lo tanto, una verdad de perogrullo.

Empero, ¿son muchos los hombres que hasta ahora hayan sentido tan profundamente, como lo ha hecho Dewey, todo lo que encierra la palabra desenvolvimiento? Juan Jacobo puede ser; pero después de él, la psicología del niño, recayendo en la vía del análisis, se esforzó por describir, por reducir a elementos los fenómenos de la vida elemental, tan bien, que ella perdió de vista su continuidad vital. Cuando Thiedemann, en 1787, y un poco más tarde, en el curso del siglo XIX, Segismundo, Kussmaul y Preyer, notaron los progresos sucesivos que manifiesta un niño, tomaron, por decirlo así, ciertas instantáneas de los diversos momentos del desarrollo mental; mas el proceso del desarrollo mismo, su movimiento, su dinamismo, escapó a su sagacidad. Describieron lo que el niño era y hacía en cada edad; no se preguntaron cómo y por qué los fenómenos pasaban en esa forma, qué misión jugaba cada proceso en el advenimiento del proceso siguiente.

El mérito de Dewey y de sus discípulos consiste en haber planteado claramente el problema genético y mostrado que bastaba formularlo para que diera respuestas útiles al investigador.

Es necesario, sin embargo, subrayar aquí la originalidad y la profundidad con que Dewey resuelve una dificultad que se podría juzgar a justo título como el nudo gordiano de la pedagogía. ¿Se trata de saber cuál debe ser la actitud del educador con respecto a los deseos y a los intereses de los niños? ¿Debe dejarse guiar por ellos, o, por el contrario, guiarlos? ¿Seguir la Naturaleza o moldear el niño a su imagen? ¿La libertad o la restricción? He aquí la gran cuestión, cualquiera que sea el punto de vista del cual se parta; en ella es donde se termina finalmente por recaer...

Empero, si la teoría de la restricción exterior tiene el defecto de ignorar los

procedimientos naturales y espontáneos del crecimiento, la de la libertad puede ser acusada de no favorecer más que el capricho del niño en lugar de guiarlo realmente en la vía del progreso. Dewey nos muestra que esta alternativa, *capricho o restricción exterior* se desvanece en cuanto se aborda la dificultad desde el punto de vista genético: se desarrollará el capricho, sí, siempre que nos limitemos a satisfacer y a cultivar los intereses del niño tal cual son. Esto sería precisamente lo contrario a una concepción verdaderamente genética, verdaderamente dinámica, pues los intereses del niño son esencialmente móviles y transitorios, son funciones «propulsivas», y fijarlas, cultivándolas bajo la misma forma en que se manifiestan, sería detener el desarrollo del niño. Por el contrario, lo que debemos hacer es considerar esos intereses como signos que nos revelan necesidades más profundas, virtualidades que tienden al devenir, funciones nuevas que piden hacer, y que el educador debe secundar colocando al niño en las más favorables circunstancias para su «eclosión». Para conocer estas necesidades, hay que interpretar entonces esos signos, es decir, buscar bajo el interés, tal como se manifiesta hoy, la actividad más profunda, que busca su cauce hacia la luz.

El educador deberá entonces considerar esos intereses, hasta cierto punto en la misma forma como el médico considera una erupción cutánea, es decir, no tanto por ellos mismos sino como el síntoma de un proceso interior que trata de buscar una manera de salir al exterior. Facilitar esta salida, ayudar a la naturaleza, tal es su misión, como lo es la del otro.

Esta concepción del interés como síntoma genético nos permite, pues, fundar la educación sobre las tendencias innatas del niño, enseñándonos a seguir su naturaleza, sin sacrificar por ello su capricho.

En segundo lugar, la pedagogía de Dewey es funcional. Esta puede ser su característica más saliente. ¿Pero qué es una pedagogía «funcional»? ¿Qué es lo que significa con precisión? Tratemos de hacerlo comprender en pocas palabras.

Una pedagogía funcional es la que se propone desarrollar los procesos mentales teniendo en cuenta su significación biológica, su misión vital, su utilidad para la acción presente y futura; que considera, en una palabra, los procesos y las actividades psíquicas como instrumentos destinados a proveer al mantenimiento de la vida, como *funciones*, y no como procesos, y que tienen su razón de ser en sí mismos.

¿En qué se distingue esta concepción de la concepción tradicional? La diferencia es capital. Otrora, la psicología consideraba la actividad mental como el resultado de un juego de una serie de facultades autónomas, accionando cada una aisladamente por su cuenta: así la memoria, la imaginación, la percepción, la razón, el lenguaje, la voluntad, etc.

Algunos filósofos de la mitad del siglo pasado pensaban todavía, bastante ingenuamente, que la tarea de la psicología era «de describir y contar las facultades del alma». Pero la psicología empírica ha puesto definitivamente de lado esta doctrina estéril y enteramente verbal de las facultades entidades, a la cual Herbart, y asimismo, con anterioridad, Locke, habían dado la primera barrida. La pedagogía, sin embargo, si se la juzga de acuerdo con actos, se ha quedado en esa antigua concepción: de hecho, ella considera los procesos psíquicos como refiriéndose a toda una serie de facultades que se pueden cultivar por sí mismas, y que basta, para educar, hacerlas trabajar lo más posible; de esta suerte piensa desarrollar la memoria por el estudio de memoria, la imaginación por disertaciones, la razón por silogismos o definiciones, el lenguaje por conjugaciones de verbos, la voluntad haciendo trabajar lo más posible contra la voluntad.

Esta manera de ver y de hacer es completamente errónea, pues, insistiendo, ni la memoria, ni el lenguaje, ni la voluntad son facultades aisladas, que se pueden desarrollar haciéndolas jugar sin ritmo ni razón, como se ejercita un bíceps para hacerlo engrosar. ¡No! Esos son instrumentos de acción, cuya propiedad es adaptar-

se a una situación creada a la vez por una circunstancia exterior y una necesidad interior.

Tan sólo, pues, en la medida en que estos instrumentos establecen conformidad entre la conducta y la necesidad es como tienen para nosotros un valor; es vano, por consecuencia, quererlos poner en obra excluyendo las circunstancias externas e internas, las cuales, precisamente, las hacen a la vez necesarias y eficaces.

Pero, desgraciadamente, es esto lo que hace nuestra pedagogía habitual. Ella llena a los chicos de una gran cantidad de conocimientos, en los cuales ellos no ven de qué forma les pueden servir para facilitar su conducta; les hace escuchar sin que ellos deseen oír nada, y hablar, escribir, redactar, disertar, precisamente cuando nada quieren decir, y les hace observar sin que sientan previa curiosidad; razonar sin que tengan deseos de descubrir algo; hacer esfuerzos que la pedagogía cree que son «voluntarios» sin haber adquirido previamente la aquiescencia de su yo a la tarea impuesta, asentimiento interior que solamente daría a esta sumisión al deber el valor moral descontado. Ella disuelve, en una palabra, los elementos, cuya asociación es su razón de ser; quebrando su lazo natural, ella los mata, como se mata una flor que se separa de su tallo, un tallo que se separa de su raíz.

La educación funcional es precisamente lo contrario de todo esto; ésta quiere que no se olvide que el niño es un ser viviente, y que debe ser conducido al trabajo y a la acción por los medios naturales que la vida despierta por sí misma, cuando el trabajo y la acción son necesarias a sus necesidades...

Esta concepción funcional no es enteramente nueva. El *Emilio*, como ya lo he demostrado, está todo impregnado de ella; y hoy en día, gran cantidad de autores salidos de la medicina, la biología y la filosofía, otros aun de la práctica escolar, arriban a ella como si fuera el punto de reunión necesario de todos los espíritus imparciales. Pero ninguno lo había desarro-

llado con tanta fineza y profundidad antes que Dewey. Así se comprende que cuando el profesor de Chicago publicó en 1895 el notable estudio sobre el «Interés y el esfuerzo», éste hizo sensación. Dewey sobrepasaba con un salto gigantesco la pedagogía de Herbart, que acababa de aparecer en el *Nuevo Mundo*, y que había sido allí aclamada como un progreso. Esta pedagogía de Herbart, por lo demás, no es combatida de frente por Dewey; adopta ciertas conclusiones y pone en ellas numerosas sugerencias; pero las trasfigura imponiéndole el punto de vista de la biología y de la psicología del niño, cuando ella se había limitado exclusivamente a la sala de la escuela: «la psicología de Herbart es la de un maestro de escuela y no la de un niño, hace notar finalmente nuestro autor...»

La concepción funcional conduce, en efecto, naturalmente al educador a considerar la vida psíquica del niño como teniendo su valor propio, como formando un todo, una unidad, donde todos los movimientos concurren a un determinado fin...

La Psicología empírica, hemos dicho antes, ha barrido las «facultades-entidades»; pero durante largo tiempo no las ha reemplazado con nada; el sensacionismo y el asociacionismo, en seguida sustituidos a la psicología antigua, tienen el defecto de separar la vida mental, de reducirla a un polvo de procedimientos, desde los cuales no se ve el hilo director. Y es precisamente una de las debilidades de la psicología de Herbart el haber suprimido de un solo golpe las facultades y las tendencias nativas que debían ser conservadas. Pues son precisamente esas las tendencias que hacen la unidad de la vida del niño, y que explican su actividad; no debemos, pues, ignorarlas, sino, por el contrario, observarlas, interpretarlas, a fin de descubrir qué necesidades traicionan y a cuáles fines aspiran. Ordenar, disponer las enseñanzas de manera que las materias presentadas vengán por sí mismas a engranarse en ese cortejo de necesidades, de deseos y de intereses, que es el alma del niño, que aquéllas participen en su carrera, la vida, tal es la tarea del educador. Dewey nos muestra

cómo éste deberá atenerse a ellos para animar—en el más profundo sentido de la palabra—los diversos programas de estudio; deberá, ante todo, presentar las cosas que deben aprenderse de manera que ellas sean *motivadas*, a los ojos del niño, para que éste se dé cuenta del valor, de la significación vital, pues nuestros instintos más profundos son los que se relacionan para la utilización de los medios que realizan fines. Entonces no debemos presentar las diversas disciplinas pedantes, como fines en sí, que es necesario saber por qué debemos saber—este método es la muerte—, sino, por el contrario, darlas como instrumentos de vida, que, por lo demás, es lo que son en realidad.

Así, la Historia, de este modo, es un instrumento de análisis de las fuerzas sociales, con las cuales el hombre tiene que contar; la Geografía, un instrumento destinado a facilitar las comunicaciones de los hombres de regiones alejadas; las Matemáticas, un medio de economizar numerosas experiencias, lo que permite un mejor ajustamiento de la acción, etc. Para hacer comprender bien al alumno el valor práctico de estas diversas enseñanzas, no descuidaremos el hacerle sentir las necesidades sociales que han conducido a la creación de las diversas disciplinas del conocimiento.

* * *

Esta pedagogía, lo hemos dicho ya, es *social*. Esta tendencia social me parece ser la consecuencia obligada de la concepción funcional. Podríamos decir que es aún doblemente funcional. En efecto: por una parte, siendo el individuo miembro de la sociedad, conviene prepararlo a ser una *función* útil del gran organismo al cual pertenece. ¿Y cómo prepararlo mejor que colocándolo en condiciones de ambiente que «hagan llamamiento» a sus instintos sociales? Es ésta la tesis fundamental de Dewey. Pero se podría todavía justificar esta educación social con otra consideración: si se desea educar al niño, teniendo en cuenta sus condiciones naturales de vida, la primera cosa que debemos hacer es colocarlo

en condiciones de vida social; éste es el medio normal que le es indispensable.

¿Este medio social, dos veces necesario, puede realizarlo la escuela? Indudablemente, según Dewey, quien desarrolla su manera de ver en su famosa obra *La Escuela y la Sociedad*, y en el último estudio del presente volumen, así como en la mayor parte de sus trabajos pedagógicos, pues todo su sistema está penetrado por su concepción social y es casi inseparable de su concepción funcional. Ciertamente, la escuela puede y debe realizar sus condiciones sociales, tanto más que, a continuación de circunstancias nuevas de nuestra civilización, el niño se encuentra sustraído a gran cantidad de ocupaciones familiares que traen consigo responsabilidades personales (ayuda a los padres, la participación en los trabajos domésticos y rurales), que, otrora, constituían precisamente un medio favorable para la «eclosión» de sus instintos sociales. Pero ahora, el régimen industrial bajo el cual vivimos ha perturbado este estado de cosas; la vida de familia se extingue; los padres, ocupados ellos mismos fuera de la casa, no poseen ya los medios de acostumar a sus hijos al trabajo. Sin embargo, es indispensable reemplazar esa vida social desaparecida y esto corresponde a la escuela.

Pero para lograr esto, es necesario que la escuela rompa con sus antiguos errores, que, quebrando el cuadro escolástico y medioeval en el cual se ha encerrado siempre, introduzca en su programa lecciones que no sean estudios distintos, sino, por decirlo así, ocasiones de vida práctica y sociales. Entonces se convertirá en una comunidad en miniatura, en una sociedad embrionaria; la actividad de los alumnos, lejos de estar exclusivamente vuelta, como sucede hoy en día, hacia el lado del maestro, será orientada, por el contrario, hacia el lado de la comunidad. Los alumnos colaborarán; se ayudarán, y la disciplina a la cual necesariamente deberán plegarse será para ellos (no esta regla bárbara, impuesta de afuera, no se sabe aún por qué, y sazónada con amenazas variadas para los que no se someten a ellas) simplemente una cosa apro-

piada a una finalidad, y esta finalidad es aquí la posibilidad, la facilidad del trabajo en común. En lugar de disciplina sufrida, será la disciplina naturalmente aceptada, puesto que ella se presenta como un instrumento que facilita la conducta y economiza los esfuerzos.

Ahora bien; ¿cuál es la clase de trabajo que se presta mejor a esta colaboración mutua, a esta actividad en común, donde cada uno toca su nota en el concierto general? Evidentemente, el trabajo manual. Este es el que Dewey quisiera colocar en el centro de la vida escolar, y la mayor parte de las otras enseñanzas se convertirían en sus auxiliares, sacarían de esta situación un gran provecho para ellas mismas, pues ello les conferiría ese valor funcional, ese valor instrumental propio para darles una significación a los ojos de los niños.

A nuestros lectores no les costará mucho, si están al corriente de las cosas de la pedagogía contemporánea, reconocer en esta concepción de Dewey la famosa *Escuela del trabajo*, preconizada en Alemania de una manera del todo independiente por Kerschensteiner, el eminente Director de las Escuelas de Munich. Kerschensteiner mismo quería que la escuela se convirtiera en un hogar de vida cívica y social, y, para esto, pide que se comience por transformar las escuelas librecas en escuelas de trabajo (*Arbeitschulen*). Yo no tengo por qué trazar aquí un paralelo entre los sistemas de los dos grandes pedagogos; hagamos notar que Kerschensteiner se regocija, en una de sus obras, de haber tenido la felicidad de haber encontrado a Dewey, y este encuentro, en ese dominio de la Pedagogía donde las rutas seguidas son tan diversas, es singularmente reconfortante.

.....
* * *

He aquí exactamente el espíritu de la «escuela comunidad embrionaria» de Dewey. Este también cuenta con la colaboración activa de los alumnos, como uno de los medios más eficaces para enseñarles su

futura misión, y él denuncia igualmente esa aberración, que consiste en aislar moral, social e intelectualmente a cada escolar, interceptándole la comunicación con su vecino. «Ha llegado a considerarse un crimen escolar el hecho de que un niño ayude a su camarada a hacer un deber!», exclama él irónicamente.

Hémos, pues, en el corazón mismo de la pedagogía de Dewey: introducir en la escuela, mediante ocupaciones manuales, la atmósfera de la vida y cesar de hacer de ella «un organismo en tal forma aparte, tan aislado de las condiciones ordinarias y de los móviles de la existencia, que el ambiente donde los niños deben formarse es precisamente el lugar del mundo en donde es más difícil adquirir esa experiencia, que es la madre de toda disciplina digna de ese nombre».

Algunas palabras todavía acerca de las ocupaciones manuales, que Dewey preconiza antes que nada. Su finalidad no la hemos comprendido suficientemente; en el espíritu de nuestro autor—y tal vez sería éste un lugar a propósito para hacer notar una ligera diferencia entre su sistema y el de Kerschensteiner, más directamente utilitario, su finalidad no es del todo la de ser el aprendizaje de un oficio con miras a una carrera profesional definida, sino de ser «métodos de vida», es decir, centros de curiosidad científica y de investigación activa, puntos de partida de donde los niños serán conducidos a realizar el desarrollo histórico del hombre.

No hay que sorprenderse, pues, al ver a Dewey volviendo a introducir aquí el punto de vista genético, poniendo desde un principio entre las manos de los alumnos las mismas materias utilizadas en las industrias primitivas de la humanidad, y de hacerles conocer los principios mecánicos que intervienen en la utilización de esos materiales. Comienza por darle materia bruta: algodón, lino, en la misma forma que los provee la Naturaleza; lana, tal como acaba de ser esquilada sobre el lomo del carnero; hé aquí ya una ocasión de hacer, entre esas materias textiles, una cantidad de comparaciones; los niños ex-

perimentan por sí mismos la dificultad de desprender la fibra de los tallos y los granos, y la misma lentitud de su trabajo manual estimula su imaginación creadora.

Muy pronto los vemos volver a inventar el primer instrumento para cardar lana, hecho con dos tablas unidas de clavos, y su espíritu está pronto a interesarse por los medios mecánicos que perfeccionan esta primitiva máquina.

Uno los concibe fácilmente en tales ocupaciones, que, por otra parte, constituyen una admirable introducción al estudio de todas las demás disciplinas; la Física o la Química, la Aritmética, la Geografía y la Historia pueden sacar un valor y un interés considerables. Pero por encima de todos esos trabajos manuales, organizados en la forma amplia, como lo entiende Dewey, tienen la ventaja inapreciable de hacer sentir al niño el valor del trabajo, su significación social y humana.

Uno se siente, quizás, tentado a exclamar que se trata de utopías de un filósofo, cuya realización se hace imposible en la práctica de las cosas. Pero ¡cuán inexacto sería esto! Dewey es demasiado amigo de la acción y de la sanción por la experiencia para no poner a prueba sus principios. En 1896 había fundado una escuela, como anexo experimental de su enseñanza, en la Universidad de Chicago, escuela en disposición de recibir alumnos desde 4 a 16 años. Todos los estudios pedagógicos publicados por Dewey a partir de esta fecha no son más que el fruto de las experiencias que allí se hicieron.

Se ha dicho a veces que esta escuela era aplicación de cierto número de principios formulados con anterioridad. Dewey ha protestado enérgicamente contra esa interpretación inexacta. No; lo que ha sido planteado de primer intento son diversos problemas que él trataba de resolver, diversas hipótesis que trataba de probar. Indudablemente, ciertas ideas directoras presidieron a la disposición de la enseñanza (por ejemplo, la hipótesis de la prioridad de los impulsos instintivos y de la uti-

lidad de una conexión entre el estudio de los hechos y las actividades sociales); pero eran más bien hipótesis para comprobar que «principios para aplicar». Y desde el punto de vista práctico, la comprobación de esas hipótesis planteaba diversos problemas, que no podían ser resueltos más que por ciertos ensayos. Su solución fué de hecho dejada a los maestros de la escuela. La dirección de la escuela, lo mismo que su administración; la elección de las materias del programa y la disposición del plan de estudios, lo mismo que la instrucción de los niños, fueron dejadas casi enteramente a los maestros de la escuela; ha sido un desarrollo gradual de métodos educativos empleados, y no un cuadro rígido. Los maestros tomaban por punto de partida problemas más bien que reglas fijas, y si algunas soluciones han sido dadas, fueron los maestros de escuela quienes las establecieron.

Esta escuela era, pues, verdaderamente experimental en la más amplia acepción del vocablo. Pero en América, como aquí, los padres se espantan fácilmente al oír la palabra «experimentación»; ellos creen que una escuela en la cual se experimenta es un laboratorio de vivisección. Por esto Dewey no osó emplear demasiado este adjetivo que esparce el terror...

Las ocupaciones que sirvieron de base para la enseñanza de los niños de 6 a 10 años fueron la carpintería, la cocina, el tejido y la costura. La experiencia demostró que ese género de trabajos es el que hace mejor que ningún otro desaparecer esa atmósfera escolar mediante la cual la escuela se encuentra tan completamente separada de la vida real. Pero la finalidad misma de las lecciones era la de dirigir esas actividades, de sistematizarlas y de organizarlas de tal suerte, que no se cumplan sin unidad y sin coherencia, como acontece a menudo fuera de la escuela. En el ensayo, una de las cosas más difíciles de realizar, pero al mismo tiempo una de las que lo fué con más eficacia, fué esta coordinación lógica de los trabajos manuales. En los comienzos de la escuela, los alumnos de las distintas edades estaban

mezclados cuanto era posible, por lo que era fácil dar a los mayores la responsabilidad de la dirección de los más jóvenes. Cuando la escuela se desarrolló, hizo necesario repartir los alumnos en diversos grupos; este agrupamiento no fué basado sobre la aptitud escolar, aptitud para escribir o leer, sino sobre la semejanza de la actitud mental en la dirección del interés y en la rapidez intelectual. Por otra parte, se hicieron esfuerzos para poner a los alumnos en relaciones con el mayor número posible de profesores, a fin de habituarlos al contacto con diferentes personalidades.

En lo que se refiere a la disciplina, la tendencia era de dar a la vida escolar, en lo posible, el aspecto de la vida familiar; a los alumnos se les concedía bastante libertad, sin que por esto se perjudicara el trabajo. El éxito que ha tenido esta escuela se ve claramente por la progresión ininterrumpida del número de alumnos: de 15 que eran al principio, al cabo de tres años subió a 100. (No tengo el número de los años siguientes.)

Esta escuela duró así ocho años, hasta el momento en que Dewey fué llamado a Nueva York; desde entonces ha sido incorporada a otro instituto. Unica en su género, constituye uno de los acontecimientos más interesantes de la pedagogía contemporánea. Nosotros no ignoramos que hace unos 150 años fueron agregadas escuelas de aplicación a los seminarios pedagógicos de ciertas Universidades alemanas; pero esta institución tan sensata, cosa curiosa, no ha prevalecido; no sobrevive hoy en día más que en la *Uebungsschule*, del profesor Rein, y es, si yo no me equivoco, una escuela de demostración más bien que una verdadera escuela experimental.

Sería, pues, de desear que la *University Elementary School*, de Chicago, tenga numerosas imitaciones (1).

(1) Corresponden estos extractos al prólogo de la obra de J. Dewey, *La escuela y el niño*, escrito por el profesor Claparède. Este prólogo lo publica íntegro *Anales de Instrucción primaria*, de Montevideo.

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS,
SEGÚN EL PARTIDO OBRERO DE INGLATERRA (1)

PREFACIO

por W. G. Cove,

Presidente de la Unión Nacional de Maestros.

La educación es un «procedimiento de primera mano por prácticos hábiles». Es de fundamental importancia para la educación que produzcamos éstos y les demos facilidades para realizar la obra para la cual han sido educados e instruidos. Ningún género de organización y estructura suplirá la personalidad de un buen maestro, ni número alguno de directores e inspectores puede compensar las deficiencias de un mal maestro. El gran problema consiste en crear el maestro sensible, sensible al conocimiento, a las evoluciones sociales y a la vida infantil. Esta nota reconoce la importancia vital del maestro—para la comunidad y para los niños de la comunidad—y bosqueja un método con el cual el Estado puede conseguir esa bien educada, bien instruida y adecuada personalidad.

Una de las grandes necesidades de nuestro sistema de educación es conseguir la unidad en la variedad. El proceso educativo necesita la unidad orgánica que debe caracterizarlo. Una profesión unificada es la sustancia de un sistema de educación unificada, y es claro que, tanto la profesión unificada como el sistema de educación unificada, piden igual educación e instrucción para las escuelas elementales y secundarias. Personalmente, yo concuerdo con la nota de que nuestros maestros elementales—todos los maestros—deben recibir su educación en las Universidades, en iguales condiciones y estado legal análogo al de otras profesiones.

Las Universidades mismas deben cesar en su «desprecio» a los maestros y su preparación. Yo supongo que a los maestros elementales puede serles negada la prepa-

(1) Extracto de un folleto que con este título publica el *Labour Party* inglés.

paración universitaria y dejarlos relegados a las Escuelas Normales, porque las escuelas elementales no tienen la misma importancia y situación relativa en la comunidad que las escuelas secundarias. Hemos dicho frecuentemente que la escuela secundaria es la «clave» de nuestra estructura educativa. Atendiendo a mi experiencia, no puedo pensar así. Seguramente, la única clave es el total proceso educativo. La elemental no es más importante que la secundaria; ni ésta más importante que aquélla. Ambas exigen maestros igualmente bien educados e igualmente bien instruídos. A la verdad, a un profesor que solía darme clase clase dos veces a la semana le gustaba decir: «cuanto más pequeño es el niño, tanto más grande es el trabajo.» Yo puedo, sin embargo, sumarme a la nota en su petición de igualdad en la calidad y cantidad de instrucción para todos los grados del Magisterio.

Me parece, además, que debemos estar preparados para conceder igual instrucción y estado legal al gremio de maestros en nuestras escuelas. Yo considero a las escuelas cooperando al proceso del trabajo con inteligencia y al trabajo con dignidad. Todos nuestros procesos educativos—y, por tanto, todos maestros educadores—si responden a las actividades de la vida y a las necesidades sociales, deben coincidir en un estado legal análogo. A veces, temo que aun el movimiento del *Labour Party* sea culpable de un falso dualismo y una inconsciente fatuidad en este respecto: Todo lo que en nuestros esfuerzos educativos llene una necesidad vital de progreso, de fines sociales, debe tener igual valoración en estado legal y en sueldo.

Esta nota llega en una ocasión decisiva para la educación y la profesión. El Comité de Educación ha dado su sanción y sus plácemes al «instinto maternal». Se va a resolver el problema de los maestros desempleados por la creación de más maestros. En estas páginas se traza un camino mejor. Seguramente es de sentido común elevar la calidad en las épocas de cantidad. Yo espero que el *Labour Party*

estudie este folleto, y si yo pudiera aconsejar a las Asociaciones de la Unión Nacional de Maestros, creo que harían bien en hacerlo circular por todas partes.

La educación o la enseñanza de los Maestros, según el Comité Consultivo de Educación,

por G. S. M. Ellis.

La nación impone una grave responsabilidad al gremio de sus maestros. Su función consiste en dirigir la población juvenil y adolescente por los caminos de la higiene, civilización y sanidad mental y espiritual. Necesitan inculcar un conocimiento, no meramente de conquistas humanas materiales, sino de intereses más espirituales, su idealismo y su determinación para el progreso. Necesitan eliminar por el precepto y el ejemplo las últimas supervivencias de salvajismo y enseñar a la nación del porvenir la doctrina de la cooperación y de la benevolencia.

La realización de este ideal dependerá en gran parte del personal de la profesión docente. Los maestros deben poseer una vigorosa y cultivada inteligencia, deben estar atentos a la responsabilidad de su posición y enterados de los problemas morales y sociales que rodean al mundo moderno. Necesitan esa sutil combinación de realismo e idealismo que distingue al ser humano verdaderamente educado. Necesitan, además, un conocimiento de la psicología y de los tecnicismos del arte del maestro.

Su propia educación, por tanto, debe tener un doble carácter. Debe ser primeramente una educación general, que les capacite para apreciar la vida social y sus complicaciones en su verdadero valor, y en segundo lugar, una educación especial, profesional, destinada a ayudarles a participar del conocimiento de las cosas y de los principios morales por la vía más económica y atractiva. De estas dos ramas de su educación, la segunda es imposible, si falta la primera.

El problema que considera a los maestros como individuos no es un mero problema de sueldo: lo es también de posición social, y está inseparablemente ligado con

el de su propia educación e instrucción. Que la nación se convenza de que los maestros son sus naturales guías en civilización y humanidades, que estén bien provistos de amplitud de miras y habilidad técnica para dirigir, y les concederá, a despecho de las falsas y mercenarias normas que hoy prevalecen, el respeto debido a todos los que sirven los más altos intereses de la raza.

Los maestros reunidos demandan, con creciente insistencia, una completa participación en el gobierno y administración de la educación. Esta es una exigencia que todo industrial demócrata está deseando conceder; pero ello implica que la profesión de la enseñanza no admitirá a ninguno si no al bien educado y completamente apto, individualmente digno de que se le confíe la responsabilidad para la dirección. En una profesión autónoma, no hay puesto para el aficionado de calidad inferior.

Sumario de las proposiciones de «Labour Party».

El *Labour Party* deplora el hecho de que, próximamente, el 30 por 100 de los maestros de las escuelas de Inglaterra y Gales carezcan de certificado de competencia profesional, y que muchos miles de ellos sean maestros «suplementarios», cuya educación general es inadecuada. Por otra parte, reconoce el valor del trabajo realizado en difíciles circunstancias por estas gentes, en parte incompetentes y en parte aptas, y que, dominado por un razonable empeño por el certificado, al existir maestros de estos tipos con reconocido derecho a continuar en sus cargos, sugiere que la primera condición para una mejora educativa es una tentativa por elevar el nivel de la educación entre los maestros en general.

Por lo tanto, propone:

1.º Que no ingresen en las escuelas primarias más maestros de la clase «suplementaria».

2.º Que a los maestros que actualmente carecen de certificado se les proporcionen facilidades para mejorar sus cualidades educativas y profesionales.

3.º Que se intente apreciar las necesidades de apoyo del perfeccionado sistema de escuelas que el *Labour Party* desea introducir, con objeto de que todas las escuelas puedan últimamente ser auxiliadas por suficiente número de graduados preparados en la Universidad.

Las proposiciones del *Labour* dirigen su atención al porvenir de la educación secundaria (*Educación Secundaria para todos*, por R. H. Tawney.—*The Labour Party*, and George Allen and Unwin, Ltd.). Ampliamente, el efecto de estas proposiciones es que en los primeros tiempos, los sistemas de las escuelas primaria y secundaria estén propiamente coordinados. Cada vez mayor número de niños de la escuela primaria pasarán a la secundaria, hasta que, al fin, *todos* los niños normales reciban una educación secundaria. Naturalmente, que los desarrollos de este carácter harán innecesarias las especiales disposiciones actuales para proporcionar una educación secundaria a los aspirantes a maestros, como una clase privilegiada. Cuando hayamos empezado a poner en vigor este nuevo sistema secundario del porvenir, será posible, sin perjudicar el suministro de futuros maestros:

1.º Abolir los últimos restos del anticuado método de reclutamiento y preparación del aspirante a maestro.

2.º Prescindir de los centros de normalistas.

3.º No conceder más becas en las escuelas secundarias para aquellos niños como compromiso de los mismos para enseñar.

4.º Exigir una completa educación secundaria a los 18 años a todo aspirante a maestro.

5.º Abolir el llamado «año del estudiante de maestro».

El *Labour Party* conviene en que durante algunos años, hasta que las facilidades proporcionadas por la Universidad sean más generales, será necesario preguntar a un determinado número de jóvenes, a los 18 años de edad, si se proponen decididamente llegar a ser maestros. Estos candidatos serán sometidos a una pequeña

prueba de aptitud para la enseñanza, y se tomarán las medidas necesarias para su inmediata educación en la Universidad.

El *Labour Party* cree que la educación de los futuros maestros debe ser una educación «superior», del tipo de la que está encargada de proporcionar la Universidad. Esta educación debe preceder y ser distinta de cualquier curso de aprendizaje. Durante el período educativo, el futuro maestro debe tener facilidad de asociarse con condiscípulos de todas las partes del país, y no debe ser separado de aquellos que se dirigen a otras profesiones.

Se condena el sistema de dos años de enseñanza en colegios para maestros, por ser antieconómico y contravenir algunos o todos los principios arriba expuestos.

El *Labour Party* sostiene que la educación del futuro maestro debe ser considerada por todas las Universidades como una de sus más importantes funciones, y que la formación y realización de un esquema para tal educación debe ser mirada como esencial para conferir cualquier concesión pública con fines universitarios. No se tomará ninguna medida que pueda afectar de un modo adverso la carrera profesional de aquellos que no dirigen su curso académico expresamente a asuntos pedagógicos.

El adiestramiento posterior a la graduación del maestro es un prelude necesario para la eficiencia profesional. La extensión y método de tal aprendizaje debe ser en lo futuro, como en lo pasado, el objeto de amplia experiencia. Se indica que esta enseñanza técnica debe ser también realizada bajo la dirección de las autoridades universitarias. Las reglas bajo las cuales será realizada esta enseñanza, así como las condiciones generales de certificación, deben ser trazadas por una Junta, en la cual, las Universidades, los maestros y el Comité de Educación deben estar representados. Debe ser también obligación de este organismo regular el número de admisiones al Cuerpo docente, de acuerdo con las necesidades nacionales.

El *Labour Party* cree que el sistema nacional de educación debe ser considerado como una unidad, y que, si bien será

necesario adiestrar maestros para servir en un tipo particular de escuela, no se levantará ninguna barrera insuperable contra su traslado de un tipo a otro cuando la ocasión se presente. Además, se expresa que se mantendrá un máximo de elasticidad en las disposiciones para la educación y la enseñanza. El coste en todos los casos debe ser una carga nacional y no de la localidad.

No se propone que el sistema actual sea abandonado y el sustitutivo inaugurado inmediatamente, sino que en cada desarrollo de la educación secundaria y universitaria se tengan en cuenta las exigencias arriba expuestas y que se den los pasos adecuados para realizarlas.

UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Según leemos en *La Nación* de Buenos Aires del 30 de octubre último, el Decano de la Facultad de Derecho, Dr. Mario Sáenz, elevó al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires la ordenanza sobre plan de estudios de la carrera de abogacía y doctorado, recientemente aprobado por el Consejo Directivo de aquélla. El Rectorado de la Universidad devolvió el 4 de octubre de 1920 el plan de estudios, sancionado por el Consejo Directivo el 4 de marzo de 1918, para que el Consejo Directivo de la Facultad se sirviera ampliar los fundamentos de la reforma. Y el Consejo, en sesión de 18 del corriente, sancionaba los fundamentos expuestos por la Comisión de Enseñanza al Consejo de la Facultad, los cuales han sido enviados juntamente con el nuevo plan al Consejo Superior.

El nuevo plan de estudios de abogacía, que comenzará a regir para los alumnos que inicien sus cursos en el año escolar de 1923, ha sido propuesto en la siguiente forma:

Primer año: Introducción a las Ciencias Jurídicas y Sociales, Derecho Romano (primera parte), Derecho Internacional Público y Economía Política; segundo año:

Derecho Civil (primer curso), Derecho Romano (segunda parte), Derecho Político y Finanzas; tercer año: Derecho Civil (segundo curso), Derecho Constitucional Argentino y Comparado, Derecho Penal (primera parte) y Legislación del Trabajo; cuarto año: Derecho Civil (tercer curso), Derecho Comercial (primera parte), Derecho Penal (segunda parte), Derecho Rural y de Minería y Derecho Procesal (primera parte); quinto año: Derecho Civil (cuarto curso), Derecho Comercial (segunda parte), Derecho Procesal (segunda parte), Filosofía del Derecho y Derecho Administrativo; sexto año: Derecho Civil (quinto curso), Derecho Internacional Privado, Derecho Comercial (tercera parte) y Derecho Público Provincial y Municipal.

El Dr. Sáenz envió asimismo, al Consejo Superior, el siguiente dictamen acordado por la Comisión de Enseñanza:

«Ensesión del día 11 —dice el dictamen— se resolvió encomendarnos una breve síntesis de los motivos que informan el nuevo plan de estudios. Cumplimos con agrado este cometido, para dejar constancia de tales antecedentes que habrán de servir en la aplicación futura de la ordenanza, lo mismo que como dato ilustrativo para las deliberaciones del Hon. Consejo Superior.

»La distribución de materias y el carácter de la enseñanza dieron lugar a prolijos estudios en esta Comisión, y a un serio examen por parte del Consejo, cuyas actas, donde constan las observaciones de los miembros presentes y lo expuesto por el informante, constituyen el mejor comentario del plan proyectado.

»Según puede observarse, queda restablecido el ciclo de seis años para la abogacía, y en los últimos dos cursos se crean en forma paralela cátedras para las asignaturas correspondientes al doctorado en jurisprudencia.

»La reforma—tal como fué propuesta en el despacho originario de la Comisión—tuvo en mira tres fines capitales: *a)* Incluir en el plan todos los conocimientos que dentro del estado actual de la ciencia se requieren para llenar los propósitos de esta clase de estudios y habilitar para el

ejercicio de la abogacía. *b)* Producir el menor trastorno posible en la enseñanza, a cuyo efecto sólo se adoptan las modificaciones absolutamente necesarias. *c)* Establecer entre las diferentes asignaturas un orden lógico y progresivo.

»Estos tres principios fueron respetados durante la discusión, y cabe afirmar que en ellos se inspira el voto definitivo del Consejo.

»Dentro de este criterio general ha quedado subsanada, en primer término, la deficiencia de los estudios de Derecho público interno, en extremo sumarios hasta la fecha, ya que sólo comprendía las tres ramas de Derecho Penal, Constitucional y Administrativo, cada una con un curso. Consideraciones de orden científico, aparte de la necesidad de formar hombres destinados al Gobierno, determinaron la creación de la cátedra de Derecho Político, para fijar con claridad el concepto del Estado y sus funciones. Motivos análogos condujeron a que en el sexto año se fundara una cátedra de Derecho Público Provincial y Municipal, con el fin de encarar, con la atención debida, los múltiples problemas que suscita la autonomía de los Estados dentro de nuestro régimen federativo, lo propio que la administración edilicia, tan compleja como interesante.

»Por lo que hace al Derecho Penal, la experiencia demuestra que es imposible el desarrollo completo de su contenido en un solo año, si ha de comprender los principios de la ciencia criminológica, no menos que el comentario del Código, apenas promulgado, y su estudio comparativo con las leyes extranjeras. Queda así explicado el desdoblamiento de tan importante asignatura.

»Si bien el Derecho Privado no hace mucho tiempo recibió ampliaciones de alguna importancia (como el aumento de un año para la materia comercial), el recargo de los cursos actuales de Derecho Civil no puede ponerse en duda. Baste recordar, en efecto, que una sola cátedra comprende las obligaciones y los contratos para que surja la necesidad de un quinto año, con el fin de consagrar a tópicos tan fundamentales

el tiempo requerido en toda enseñanza sería.

»El nuevo curso quedaría, pues, formado con las obligaciones (que al efecto se desprenderían del programa de Derecho Civil, tercera parte) y las bolillas referentes a enriquecimiento sin causa y actos ilícitos, hoy incorporados al primer año del ramo por motivos de equilibrio docente; pero que, como dan origen a derecho creditorio, deben ciertamente tratarse junto con estos últimos.

»Aliviado el programa del tercer curso en la forma que dejamos expuesta, puede completársele con la parte de los privilegios, ahora estudiada junto con la familia y las sucesiones en el año subsiguiente. Fuera de ser más lógica esta distribución, propende a la equivalencia de los cinco años en que viene a quedar distribuída la materia.

»Con esta reforma, la enseñanza del Derecho Civil podrá mantenerse a la altura que corresponde a una disciplina básica para la preparación profesional.

»Después de un largo debate prevaleció la opinión de mantener el Derecho Romano dividido en dos cursos. El argumento que decidió a la mayoría del Consejo fué la conveniencia de consagrar a esta materia el tiempo que requiere su estudio como fuente de nuestro Derecho Privado, y a manera de ejemplo típico de evolución institucional. En tal sentido está orientada actualmente la enseñanza, y será menester acentuar cada vez más dicha tendencia, sin la cual el Derecho Romano sólo tendría un valor histórico y de erudición, ajeno a la finalidad del ciclo de abogacía.

»El Derecho Romano revertirá mayor importancia una vez suprimido el ramo de Historia de las instituciones jurídicas, que pasa al doctorado. La conveniencia de que, a pesar de ello, un abogado aprecie el factor evolutivo en el derecho obligará a cada profesor a preocuparse de él en su enseñanza. De ahí el valor especial de una materia encaminada al estudio de las transformaciones sufridas a través de varios siglos por la propiedad y la familia en Roma, hasta concretarse en fórmulas que constituyeron la base de las leyes modernas.

»La prueba final de tesis no se exige para la carrera de abogacía. Los trabajos monográficos en los seminarios y la concurrencia al Consultorio Jurídico (cuya organización tiene hoy el Consejo a estudio), parecen responder de un modo más acabado a los fines de una preparación de índole profesional. Queda, pues, reservada la tesis para el ciclo superior, o sea el Doctorado en Jurisprudencia.

**

»La obra del plan de estudios quedaría incompleta si, como coronamiento de la enseñanza, no se estableciera el curso de doctorado, para fomento de las altas investigaciones científicas y como afirmación del carácter universitario de esta casa, desvirtuado en parte al limitar su esfera a la simple formación de abogados profesionales.

»Como el Estatuto prescribe que ninguna carrera puede exceder del término de seis años, las cátedras para el doctorado se crean como paralelas a las dos últimas etapas de la abogacía; de suerte que los alumnos—si tal fuere su deseo—puedan cursarlas conjuntamente. En el propósito de no aumentar excesivamente el trabajo de los estudiantes, el Consejo ha sido parco respecto del número de asignaturas, y las ha limitado a la Historia de las instituciones jurídicas (dividida en dos cursos: uno de Derecho Público y otro de Derecho Privado), al Derecho Civil y al Derecho Comercial comparados.

»Durante la discusión del proyecto quedó bien establecido que sólo con la enseñanza intensiva y de investigación personal sería posible alcanzar los propósitos que se tuvieron en mira al crear este ciclo superior.

»Cada curso comprenderá, pues, determinado punto elegido dentro del contenido general de la asignatura. El será profundizado por los alumnos, bajo la dirección del profesor, quien dedicará particular atención a la metodología, a fin de que los nuevos doctores queden habilitados para efectuar trabajos análogos por cuenta propia. El programa y la prueba oral versarán

sobre ambos aspectos de los estudios y trabajos: el general y el metodológico y el tópicico intensificado.

»Se recomendará a los profesores que varíen periódicamente —cada dos años, por ejemplo— el asunto motivo de su curso. En lo posible, los resultados que se obtengan serán publicados por la Facultad.

»No se otorgará diploma al doctor en Jurisprudencia sin la presentación de una tesis sobre algunos de los temas que el Consejo determine.

»El candidato rendirá igualmente un examen ante la Comisión respectiva, debiendo acreditar que ha realizado una investigación científica personal sobre el punto abarcado por el trabajo escrito.

»Con el resultado de estos cursos, las obras de los profesores, las tesis de los egresados y la colaboración activa de los alumnos, se espera que la Facultad pueda contribuir, en mayor medida que hasta la fecha, al progreso de las ciencias jurídicas y al fomento de nuestra bibliografía sobre los problemas de carácter nacional. Los libros publicados en los últimos años y muchas tesis de valor innegable ponen de manifiesto, aun ahora, el terreno ganado, gracias a los nuevos sistemas docentes. Puede confiarse entonces, con algún fundamento, en el éxito de esta iniciativa, y de todos modos, sería siempre deber de las autoridades estimularla, para que, prescindiendo de la finalidad utilitaria, se llegue a formar una ciencia nacional y a mejorar cada vez más el núcleo docente.

»Para fomentar, sin embargo, el interés por estos estudios superiores, convendría recabar de los Poderes públicos exigieran el título de doctor en Jurisprudencia para las altas funciones judiciales e imponerlo también como condición para la cátedra universitaria. Los esfuerzos de los estudiosos quedarían así premiados, y garantizada, al mismo tiempo, la orientación científica de los docentes, como la recta jurisprudencia en la aplicación de las leyes.

»Las someras consideraciones que preceden bastan, a nuestro juicio, para explicar las líneas generales del proyecto y dar

así por cumplida la tarea encomendada a esta Comisión.

»La ordenanza sobre doctorado en Jurisprudencia elevada a la misma Corporación está concebida en los siguientes términos:

»El curso de doctorado en Jurisprudencia comprenderá las siguientes materias: Historia de las Instituciones del Derecho Público, Historia de las Instituciones del Derecho Privado, Derecho Civil Comparado y Derecho Comercial Comparado.

»La enseñanza de estas materias se realizará simultáneamente con las correspondientes a las de quinto año de abogacía, las dos primeras, y a las de sexto año, las dos últimas. Para inscribirse en los cursos del doctorado, será necesario tener aprobadas las materias del curso anterior de abogacía.

»La enseñanza del doctorado versará sobre trabajos de investigación y se dará en dos clases semanales por cada materia, como mínimo, conforme a un programa que los profesores someterán al Consejo Directivo antes de 15 de noviembre de cada año.

»Esta ordenanza comenzará a regir desde la iniciación del año escolar subsiguiente a la fecha de su sanción por el Consejo Superior y comprenderá a los alumnos que se encuentren en las condiciones de los artículos 1.º y 2.º de la ordenanza sobre el plan de estudio de la abogacía.

»En los cursos de doctorado se admitirá la inscripción de abogados con título expedido por Universidad nacional o extranjera, habilitante para ejercer esa profesión en la República, pudiendo también anotarse en ellos los alumnos que, estando comprendidos en las actuales ordenanzas, soliciten su inscripción de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 2.º

»El grado de doctor en Jurisprudencia será conferido al abogado previa aprobación en examen oral de las materias enunciadas en el artículo 1.º y de una tesis, cuyo tema fijará el Consejo Directivo, a propuesta del interesado, con un año de anticipación a la fecha de la prueba correspondiente.»

CARTAS SOBRE CUESTIONES DE FILOSOFÍA
Y DE EDUCACIÓN (1)

por D. Julián Sanz del Río.

(Conclusión.)

Carta tercera (2)

Sr. D. José de la Revilla.

Mi estimado amigo: Remito a usted la exposición adjunta, dejando a cargo de su amistad la dirección que deba llevar.

De la excelente disposición de nuestra lengua, no sólo a enriquecerse, conservando y aun purificando su carácter propio, sino aun a desarrollar y perfeccionar su carácter especial filosófico (que todas las lenguas le poseen, cada una bajo una forma original más o menos cultivada y desenvuelta) acaso escribiré a usted algunas veces. De poco ha, he comenzado a reparar más atentamente en ello, y si no me engaño, es este punto en el que se puede ahondar sin término y con grande fruto, si se sabe considerar y tratar. Tengo para mí que si nuestra lengua hubiera continuado viviendo a la altura en que era cultivada por Cervantes, León, Granada, Rivadeneira, Mendoza, etc., hubiera llegado inevitablemente a su período de cultura filosófica con la misma originalidad, la misma viveza y plenitud de frase, el mismo artificio de detalles que tenía en aquella época. Me parece que las cualidades que hoy le faltan principalmente son viveza, unción y plenitud interior. Se mira hoy con más estima y se procura perfeccionar lo que constituye el carácter analítico del lenguaje; propiedad individual en las palabras, claridad, precisión en la frase, sencillez en el artificio del todo, entera distinción y separación de las partes. Yo hallo que el modo de pensar general o filosófico de los hombres que comenzaron dando el tono a esta época actual ha sido la causa directa de ello. Siendo hoy nuestra ley fundamental en pensar y en conocer, que no podemos saber un objeto sino ana-

lizándolo, dividiéndolo, nuestra palabra es necesario que se revista de este carácter; así, por ejemplo, las partes del lenguaje que significan la relación interior del pensamiento como un todo continuo, han perdido casi del todo su importancia; lo mismo las formas de derivación y composición de la palabra, que tanta riqueza y plenitud dan al lenguaje: también ha perdido mucho de su valor el uso de *dos*, y aún más, verbos auxiliares, el de los modos condicionales e indefinidos, y todo porque pensamos de tal manera, que no sentimos la necesidad, ni hallamos que tenga significación el considerar y expresar lo que pensamos, en sus partes interiores, es verdad; pero no únicamente en cuanto se distinguen y contraponen entre sí, sino también y principalmente en cuanto se enlazan refiriéndose unas a otras y con el todo que pensamos.

Ocurre preguntarnos por qué nuestra lengua ha perdido las cualidades que la distinguían en la que llamamos su edad de oro, y ha venido en el trascurso del tiempo a adquirir otras que son precisamente las contrapuestas. A veces doy en pensar que la época mencionada estaba lejos de ser época de madurez y perfección que nos deba servir de modelo en todo (y la mejor prueba de ello es que el buen sentido de nuestros mejores escritores del día no la imita), sino que se desarrolló sólo bajo un aspecto parcial, esto es, como expresión del sentimiento y del carácter humano; mas no bajo la relación más íntima y fundamental suya, esto es, como expresión del pensamiento y de la razón.—Que el lenguaje toma un carácter enteramente diferente, según que predomina en él alguna de estas relaciones, es cosa evidente, que se muestra, sobre todo cuando se observan comparativamente dos o más lenguas, y en cuanto a la nuestra, parece que hoy predomina en ella más su relación con el pensamiento que con el sentimiento y el ánimo. Pero tratarla y cultivarla bajo estas dos relaciones a la vez, de modo que la una no dañe a la otra, sino que antes bien se complete y se perfeccione por ella; más claro, que sea nuestra lengua a

(1) Véase el número anterior del *BOLETÍN*.

(2) Fechada en Illescas a 1.º de abril, sin indicación de año.

un mismo tiempo precisa, clara, enteramente distinta en sí en sus elementos interiores, y coherente, rica, llena de carácter y vida en sus modos, sus composiciones, sus derivaciones, sus conjunciones, etcétera, este género de perfección no lo ha tocado todavía; quizá no lo alcanzaremos nosotros; pero me parece que puedo afirmar que camina hacia él, aunque lentamente y tropezando a cada paso con obstáculos que la incultura del espíritu entre nosotros (sobre todo desde principios del siglo) le pone delante. Mas también este obstáculo capital desaparecerá poco a poco.

Estoy muy ocupado y no me es posible contestar a tal o cual indicación de su carta en vista de la llana y pura amistad que me manifiesta en ella. Ahora que pienso pasar tiempo bastante retirado, no me faltará algún rato en que hablar con usted a toda nuestra satisfacción.

Es como siempre de usted afmo. a. y servidor, q. l. b. l. m., *Julián Sanz del Río*.

Carta cuarta (1).

Sr. D. José de la Revilla.

Mi señor y estimado amigo: En salvo ya de la agitación política y del calor madrileño de julio, escribo a usted, recapitulando las veces que me he acordado de usted en estos días, y para dar desahogo al espíritu, tan harto de alimento político en pocos días, como ayuno ha estado en muchos años, aunque la sobra presente puede acaso indigestársele tanto como la falta pasada.

Que el sistema represivo y reaccionario elevado desde 1843 a su cuarta potencia debía encontrar tarde o temprano con su opuesto, estaba en la previsión del espectador imparcial y en la Leyes de toda Historia; porque si el templo antiguo, aun teniendo su Dios dentro, había caído ante el Dios nuevo de las Ideas, ¿cómo se había de esperar duración del nuevo templo barnizado, pero sin Dios, levantado desde 1843? Pero todavía hubiera hallado nuestro pueblo bueno este templo artificial, si la in-

moralidad del último Ministerio, y la descarada inconstitucionalidad de todos sus predecesores, no hubiera mostrado que el nuevo edificio es de cartón, y que no hay dentro tal Dios, como se miente. Esto lo sabían y sentían todos, y deseaban todo lo contrario. Pero los medios de acción faltaban; nuestro pueblo no sabe organizarse para obrar; la pereza, la desconfianza, el incrédulo Egoísmo habían matado el Espíritu común político. Hubo de salir del seno de la reacción misma, y de motivos personales, la fuerza militante de oposición. Usted sabe con qué retardo y con cuánta desconfianza se ha asociado la oposición natural, la que estaba en las cosas, a esta oposición facticia y de dudosa naturaleza; cómo después se han amalgamado por coincidencias y respetos personales más que por motivos reales y de tiempo preparados; cómo ha comenzado a funcionar esta nueva *Unión* de un modo que ni es francamente revolucionario (como acaso convenía), ni puede ser enérgicamente legal, porque es contra su naturaleza, ni satisface francamente a los dos fines aparentes del movimiento: *Moralidad y Economía*, fines que, sin perjuicio de los políticos, debían obrar como absolutos.

Por esto yo, que adoptaría sin reserva cualquiera de estos tres caminos, porque todos mostrarían fuerza de acción y carácter sistemático, comienzo a ponerme de punta con el que veo comenzado, y digo para mi sayo: *El pueblo que no es libre ante Dios, no es libre entre los Hombres*; y si, lo que el cielo no permita, tuviera alguna vez que hablar como hombre político, hablaría de oposición, aunque estuviera solo. Usted, que es pintor, sabe que si se descuida en el dibujo correcto de sus figuras, no bastarán todas las bellezas de detalle, los golpes de luz, la riqueza de los colores para corregir la deformidad capital del cuadro. Así somos nosotros; bellos accidentes, mucha expresión, abundancia de contrastes, pero mal dibujo, poca verdad, poca consecuencia; por esto desamamos nosotros mismos nuestra historia, apenas algunos años han descortezado el barniz exterior. Si el Hombre no tuviera

(1) Escrita en Illescas en 5 de agosto de 1854.

por patria la Humanidad, no querría ser hijo de semejante pueblo.

Sin embargo, y dejando esto, es tal el organismo de la Humanidad, que puede bien en un cuerpo enfermo haber algunos miembros sanos, y pueden estos miembros resistir la enfermedad del todo y comunicarle algo de su salud particular. Digo esto por la Instrucción pública, cuyo organismo puede aprovechar este respiro para recobrar su estado anterior a 1852, que, aunque imperfecto, es infinitamente mejor que el presente. Y esto puede usted, si no hacerlo, prepararlo e impulsarlo, y a ello le insto cuanto mejor puedo y sé. He dejado a un amigo dos artículos con encargo que los haga publicar en un periódico, aunque sólo contienen indicaciones preventivas, y no explicaciones; pero, pues el caso de un examen público de la cuestión es dudoso que llegue por su camino regular, o ya se estará *la Revolución con los muertos*, aprovecho la libertad con que me permite usted hablar de estas cosas para indicarle algo que convendría, según yo pienso, y aun sería urgente:

1.º Si el reglamento de 1852 es oscurantista en el fondo, falso en la intención y desautorizado en la forma, como interino y ministerial, puede y debe ser derogado *in solidum* por el Ministro, con restablecimiento del plan de 1850, salvas algunas enmiendas bien fundadas y los casos de perjuicios de tercero.

2.º Las reformas o enmiendas podrían referirse: *a)* a hacer la carrera del Profesorado enteramente independiente de la intervención ministerial: *b)* a combinar el Profesorado ordinario con el extraordinario o libre, como único camino este (junto con la oposición) para el primero: *c)* a establecer a lo menos dos Facultades completas de Teología liberal, con supresión de los llamados Seminarios mayores, y de todo grado mayor, salvo ante estas Facultades.

3.º El grado de la Enseñanza elemental, común a todo el pueblo, y el de la superior popular, común a los dos tercios del pueblo, y combinado con los principios de las artes y oficios, merece tanto interés

(social y político en concurrencia), tan completa organización en material y personal, tan frecuente visita, pruebas y estímulos, que nada representaría mejor el espíritu del último movimiento que el impulso dado a esta parte primera y capital de la Instrucción pública. Tres puntos me llaman sobre todo la atención: primero, el combinar para este fin el interés doméstico, el local y el provincial con el del Gobierno, y aun preponderando aquéllos sobre éste; segundo, el completar y publicar regularmente la Estadística de la Enseñanza popular; tercero, el aumentar y mejorar las Escuelas Normales de Maestros.

No sé si usted querrá entrar en funciones o en Dirección de funciones en este ramo; pero si le invitan, debe aceptar y remar otro poco, ahora que el viento no es contrario; entonces puede apreciar estas y otras indicaciones que usted se sabe mejor que yo.

Soy de usted afmo. a. y s., q. l. b. l. m.,
Julián Sanz del Río.

Carta quinta (1).

Sr. D. F. de P. Canalejas.

Mi muy querido amigo: Hallo, por ventura, hoy mismo un momento vacante, y pongo en él a usted y su carta y mi respuesta, y me descargo con esto de la conciencia de la amistad. No sé cuándo volvería otra buena coyuntura, y aun ésta es muy corta para mi deseo.

Leo con vivo goce que el ánimo de usted está tranquilo, y si no en todo su lleno de vida, contento al menos con ese presente y Mundo que le rodea. Y gozo en saber esto tanto más, porque en ello está la pesadilla en que me trae la memoria de usted frecuentemente; y sobre esto pregunto de propósito a Miguel. Por el espíritu de usted no tengo cuidado; por el ánimo y el humor, sí, aunque espero que los santos e íntimos afectos de la familia, y el trabajo vivo intelectual, y la esperanza del porvenir, y aun el saber cuán de veras le queremos todos, han de acabar por espantar ese

(1) Escrita en 23 de marzo de 1862.

demonio interior que se ha agarrado a los ribetes y puntas del espíritu, al ánimo de usted.

Buena señal es de esto la ocupación viva intelectual de que usted me habla, y de la que tomo para mi cuenta muy especialmente la parte que me interesa más de cerca: las conferencias filosóficas con algunos aficionados. Tómelas usted en buena hora, y aun hágase ley de tomarlas, como grata ocupación en momentos vacantes de deberes más urgentes: porque la *espontaneidad* de espíritu es como la puerta y entrada formal de todo trabajo filosófico. Y esto sentado como modo de obrar, hágase usted luego *ley* de esta *libertad* en el tiempo (que alguno siempre queda vacante) y en el modo de trabajar; lo cual, aunque parece difícil de juntar con lo primero, yo pienso que se juntan admirablemente uno y otro.—Luego, ya sea sobre el libro de Tiberghien, ya ampliando, si no todas, algunas lecciones más capitales del programa que envié a usted, tiene hartos para pensar y hacer pensar a sus oyentes.—Y yo deseo que halle usted, o ellos, dudas, dificultades, oposiciones en lo que lean sobre esta doctrina, y deseo muy especialmente que me diga *sumariamente* en *qué* estriba el nudo que pueda encontrar (que no dudo que hallará algunos), con lo cual me mueve a pensar y a contestarle, y nuestra correspondencia es grata y provechosa a la vez. Para ello, pues, ofrezco enteramente y decididamente mi contribución.

Aun le añado que en sus conferencias amistosas se esfuerce usted por dar a la conversación el carácter de duda, cuestión e indagación libre y aun común sobre ello, mejor y antes que de afirmación dogmática. No lo digo sin motivo, y aun espero que no sin grandísimo fruto para usted, si se decide y ensaya en dar ese corte, de cuando en cuando, a su pensamiento.

Trabajo con gusto, y no sin fruto, aunque un poco limitado por el cuidado de conservar la salud. Pero, hoy por hoy, no siento ganas ni comeción de escribir, lo que se llama para el público; que para mí, para algunos amigos y para la clase, nada pienso que no lo escriba, y entreveo que se va

haciendo de todo un tejido y fondo demasiado claro y vivo en mi pensamiento, para que uno y otro día, y en su punto de madurez, no *quiera ello de suyo*, y aun me inste a vestir de publicidad lo pensado y escrito para la propia conciencia. Pero eso sobrado lo pedirá la cosa misma, para que yo me anticipe a ello; puesto que, hoy por hoy, lo que pido es paz y libertad de espíritu, y cuando más la suave y bienhechora animación que me viene de algunos amigos y de mi deber oficial y aun, como en ruido y voz lejana, del público también.—Mas, por el prurito de la opinión pública del día, me siento poco movido a hacer lo que no toca o no puede hacer bien. Y si he escrito alguna vez, ha sido a regañadientes y disgustándome entre mí mi propio trabajo. Y si usted (o mejor, usted no, que me conoce, sino algún cualquiera) dice que esto es falta de vida o de energía intelectual, así podrá ser, pero *yo para mí* no me doy aún por muerto. Hegel y el cristianismo me ocupan mucho para mis adentros, y las soluciones positivas sobre estas gravísimas cuestiones van todas a parar en Krause: y aunque miro y remiro si habrá preocupación mía en esto, no la hallo hasta hoy.

Siempre de usted afmo., Julián Sanz del Río.

Habrán usted recibido unas notas sobre la familia que di a Miguel para usted. Es un puro fragmento muy incompleto y a medio pensar; pero expresa bastante el espíritu filosófico en esta grave cuestión, que era mi solo fin: fijar algunas ideas que dieran lugar a complementarlas en su día.

Carta sexta (1).

Sr. D. F. de P. Canalejas.

Mi querido amigo: Deseo escribir a usted antes de su vuelta, y aun con mayor gusto lo haría si necesitara contestar a observaciones que a usted le hubieran ocurrido sobre la nota remitida acerca de Hegel, porque el asunto es grave; usted, en su vocación de filósofo y con su especial

(1) Escrita en 18 de mayo de 1862.

disposición para el caso, puede dar enteramente su espíritu, de vez en cuando, a estas ideas (si sus otras atenciones no le permiten más), y aunque otras muchas notas he escrito sobre Hegel, ésta y cualquiera dan harto motivo a observaciones e indagación, que es mi único deseo entre los dos, no de ninguna manera el de la aprobación o el silencio. Yo, y aun de seguro ambos, ganamos mucho en toda discusión recíproca, donde sólo reina el amor de la ciencia, y el de fundar en esta sola ley la mutua convicción.

Y digo que el asunto es grave, primero y relativamente para la historia presente, porque la lucha existe y crece, tanto y aun más que por el esfuerzo desesperado de los enemigos de la ciencia (que aun con todo no es sobrado para velar siempre y estar alerta), por la profunda necesidad del espíritu moderno, que aunque hoy se disimula con el ruido de la vida exterior el vacío y silencio interior, éste se anuncia con señales que no permiten al hombre serio descansar ni adormecerse en una liviana o egoísta confianza.

Después es grave, y aun más que por lo anterior, porque hoy la ciencia, según razón, o la Filosofía, ha salido de la esfera limitada de ciencia y especulación teórica en que ha vivido principalmente hasta aquí, para ser ciencia también efectiva de la vida, y llevar sobre sus hombros y a su manera todo el peso del destino humano. Donde es muy capital notar que la Filosofía, en el porvenir, deberá ser ciencia de la vida; no tal por modo de ajustamiento y acomodamiento empírico de tal o cual consecuencia filosófica a la vida de un día, o de uno o aun muchos siglos, lo cual siempre se hizo, y no basta, sino siendo otra vez para ello más y más alta y cualificada y universal. Ciencia que nunca antes lo fué, y en cuanto a la vida, siendo de todo en todo la Ciencia de ésta y según ésta, y todo ello en unidad y bajo una Ley. Y este más comprensivo concepto que lleva y obliga nada menos que a salir del Idealismo aislado en Filosofía, y a saber de una vez si la experiencia, la Historia, la naturaleza caen real y verdaderamente y

quedando tales como son, bajo razón y ley y concepto racional-real, y según qué suprema absoluta razón es posible reconocer y construir sistemáticamente esta misma relación, dejándola, sin embargo, en toda su verdad, trae a la Ciencia, por lo menos, tres nuevos miembros, que del modo como se presentan y en lo que hoy exigen del pensamiento (la *realidad histórica*; la *relación* real, y en sí propia, sustantiva y permanente, con la Idealidad; la *unidad* de esta relación, tan sustantiva y real en su aspecto opositivo, como en el negativo) no se han presentado antes, y sobre lo cual los esfuerzos de la Filosofía hasta Hegel abren camino para la obra; pero en cuanto al cabo y en definitiva mudan el estado de la cuestión mientras la obra, y no alcanzan ni tocan a la realidad (aunque suenan *la palabra*), sino que se quedan o se ladean fatalmente a la Idealidad subjetiva, no levantándose, ni aun en esta esfera, a la Racionalidad y Razón objetiva, lo cual es muy otra categoría lógica, aun siendo con la idealidad del mismo género del Espíritu.

Y la gravedad interna de esta cuestión crece de punto cuando, mirando atentamente y con conciencia sincera en ello, hallamos que la cuestión así pura y *francamente* puesta (que es como la pone hoy, a su modo y con una razón *muda*, pero *viva*, el sentido común ilustrado y todas las ciencias históricas), pide decididamente rehacer y enderezar enteramente todo el edificio, todo el procedimiento, desde el centro a la circunferencia. Y esto es de lógica, no cualquiera, sino absoluta, en la cosa y cuestión misma.

Este modo de ver, que en mí se ha hecho dominante desde que mi salud y la renuncia a otras atenciones me han permitido dar otra vez todas mis fuerzas a esta santa y divina causa, explicará a usted, en parte, que yo, aun ahora que trabajo mucho más (y para mi fin con más fruto) que nunca antes, atiende más a pensar y a alimentarme con la conversación científica de algunos sinceros amigos de la Filosofía, que en mostrar mi pensamiento y escribir para el público (aunque ya en la cátedra

hablo cada vez más clara y decididamente en el sentido de un *Realismo racional* aplicado a la Historia).

Sobre esto, y pues a amigos como usted lo es de todo corazón y de todo espíritu, doy con sumo gusto cuenta de mi conducta, le diré en breve que, habiendo alcanzado este año nueva y profunda claridad sobre el verdadero sentido del pensamiento de Krause, me he propuesto y cumplo hasta hoy fielmente, primero, rehacer en mi espíritu paso a paso toda la ciencia sintética; después, y como al eco de este trabajo, tomar puntos de partida libres de pensamiento con ocasión de todo lo que leemos entre los amigos, o de discusiones que ocurren, y obrar en esto como de pensamiento propio, escribiendo prolijamente todo lo así pensado, obrando como quien construye por ambos lados, libremente, los miembros de un organismo, esperando a que ellos mismos por su concierto natural, si lo hay, se combinen en una superior construcción. Unicamente, y con ocasión de los programas y de los Manuales, me ensayo con algunos jóvenes estudiantes filósofos en hacerles comprender, lo más fácilmente posible, el procedimiento analítico; en lo cual observo que adelanto yo mismo mucho para mí. Y el resultado de este trabajo va formando una recomposición y ampliación entera de los Manuales.

Ya concibe usted que, atento a rehacer mi pensamiento libremente, y aunque escribo todo lo que estudio o pienso, no puedo hoy darle el carácter externo de expresión, aun siendo decididamente filosófico (como creo que sufre sin violencia nuestra lengua bien manejada) ni la forma que se llama grata al público. Espero, sin embargo, que Dios y la salud y el tiempo ayudando, podré comenzar este otro camino el año que viene. Entretanto, déjeme usted en paz conmigo sobre este asunto; que entre mi natural deseo de decir mi pensamiento en el foro público, y la instancia, para mí muy poderosa, de mis amigos, puedo caer en tentación de hacer algo precipitadamente y fuera de *su propio tiempo*. El Idealismo superficial se preña al instante de cualquiera idea que le impresio-

na, y no sosiega hasta que la ha arrojado a la luz. Pero la razón filosófica, para conservar hoy ante la *razón pública* histórica su puesto de derecho de ser la primera y la superior, tiene más altos y más graves deberes.

Concluyo deseando que usted piense de vez en cuando, de todo su pensar, en estas cosas, y si halla serias y al parecer invencibles dificultades (que sí las hallará), me diga en breve y claro y preciso su cuestión, y yo, diciéndole lo que sepa, o quizá continuando la cuestión misma, quizá hallemos, no precisamente ideas más altas o más claras, lo cual es poco, sino evidente verdad e inmutable convicción, de lo cual, *en general*, estoy seguro que es posible. Si viene usted el año próximo, habrá ocasión de hablar sobre esto con regularidad alguna hora cierta en semana o cosa por el estilo, si otra cosa no lo impide.

Memorias a la familia, y de usted siempre de corazón su afectísimo, *Julián S. del Río*.

Carta séptima (1).

Sr. D. F. de P. Canalejas.

Mi querido amigo: Me regocija verdaderamente y me anima la carta de usted. Andando, como ando, por gusto y profesión, en largos y cortos viajes por este mundo del pensamiento, confieso francamente (*para mí*) que he hallado un Norte fijo, un punto claro y firme; y aunque a veces me extraño yo mismo de atreverme a pensar esto, cuanto más miro y remiro en ello, más me aferro en mi *manía racional*. Y si en este examen de conciencia dejo a un lado causas, influencias, intereses, circunstancias, preocupaciones objetivas y subjetivas—y la más íntima de éstas, el amor de la *propia opinión*; si me pongo, si cabe decir, enteramente en razón de mi libertad, entonces, no sólo me afirmo en la seguridad y claridad de mi pensamiento, sino que hallo que este mismo estado de libertad racional, con que procuro probar por este lado mi pensamiento, es precisamente la forma *interna* de este mismo pen-

(1) Escrita en 3 de junio de 1862.

samiento y es su testimonio y prueba adecuada. Y repensando sobre este estado de mi conciencia, hallo que mi convicción filosófica de hoy, en esta forma concertada interior (en que se muestra inmediatamente por cualquier aspecto en que se refleje), no es ya una mera convicción teórica o ideal, sino que sobre esto, y aun *para ello*, es una convicción *de conciencia* racional, en razón de mi ser y realidad. Y esta reflexión se confirma cuando bajo ella reconozco todas las particularidades, o diferencias, o relaciones ulteriores, o estados anteriores de mi espíritu, con ojo positivo, seguro, aunque general, estimándolos en lo que valen y en lo que no valen, sabiendo el camino para rehacerlos o enderezarlos, reconociendo que este camino debe comenzar *ab ovo*, y no desanimándome por ello de hacerlo, ni ocurriéndome siquiera que para ello pueda faltarme o sobrarme tiempo, a lo cual ya ha previsto y provisto el pensamiento que me guía, mostrando con irresistible verdad, en tal razón, que el tiempo real es el que hace de sí y da de sí la cosa, y en este caso, yo mismo (el Objetivo real Yo, y *en razón de ello*, el subjetivo individual yo), pensando mi verdad en mi testimonio y sobrepensándola en la razón, que este mismo testimonio implica e indica, pero no prueba, ni da *a priori*, ni define: la razón de absoluta realidad y verdad.

Mas este examen de conciencia, aunque verdadero en sí, cuanto cabe serlo—como hecho testimonio de conciencia—, y aunque *para mí* absolutamente verdadero, y el único *en mí* dado y posible, y por lo mismo inomisible e insustituible por ningún otro pensamiento, ni aun por el pensamiento de lo real-absoluto, no es todavía el pensar mismo en sí, ni la verdad misma en sí, *bajo* la que yo pienso y reflejo en mí—en reflexión *racional*—este testimonio que me doy de mi ciencia; y aunque mi testimonio es *esencialmente (verdaderamente)* según ella, o es reflexivo en razón de ella, ni es ella misma, ni es el pensar mismo de ella, ni este pensar es aquel testimonio. Por esto me afirma y confirma este testimonio en mi convicción filosófica, pero

ni la llena, ni la prueba, ni la satisface, ni la sustituye, ni menos la excluye, antes bien (y en esto prueba otra vez *ad unguem* que es testimonio de verdad), la busca con positivo, inextinguible, seguro *entusiasmo racional* (no con entusiasmo de la fantasía) y con cierta esperanza de verdad, sin que a ello obste la certeza, igualmente absoluta, de que en esta vida y camino de la inteligencia el andar es eterno, infinito; basta que sepa que no es ya el andar del *Judío errante*, ni el vagar aventurero, frívolo y egoísta de la fantasía, ni el movido ir y venir, sin norte ni rumbo, ni principio ni fin cierto, del entendimiento y el Idealismo abstracto. Esto basta, y aun sobra, para la seguridad de mi convicción y para animarme en mi camino.

Otro afán y anhelo íntimo despierta en mí esta convicción (que como hombre debo principalísimamente a Krause, *vir planè divinus*, y de que debo dar aquí testimonio); el de comunicarla con algunos espíritus bien dotados para el caso, y dispuestos y libres de intereses u ocupaciones preferentes, o de ideas enteramente hechas, cerradas (que hayan acabado su historia intelectual). Y esto, aunque es más difícil de lo que parece, por la rareza *actual* de tales espíritus: por la dificultad de que un individuo se ponga tan en claro y libre y propio consigo, como en parte (y a lo menos para entender y pensar en razón pura, y razón del entendimiento, y razón de la fantasía, y razón de la historia misma y de la naturaleza, aun en nuestra individualidad, todo ello en unidad y ecuación orgánica de pensamiento y en absoluta libertad) es necesario para el fin; y porque yo mismo, aunque cierto y claro en mi convicción, estoy aún poco ducho en mostrarla al interlocutor, según su individual racionalidad; todas estas graves dificultades, juntas con la imposibilidad, en mi estado de salud, de hacer grandes esfuerzos, no me retraen de probar el camino con tal o cual amigo; seguro como estoy, por lo demás, que esta doctrina debe aún por largo tiempo vivir latente y arraigándose, y aunque se *trasluzca* al público (sobre todo en el examen crítico riguroso de doctrinas diferentes),

no debe ni puede hablar directamente en público, y menos en el nuestro. Es muy fuerte, muy delicada y muy profunda para esto; sería, viciada y corrompida, no entendida, y además *no lo necesita*, bastándose a sí misma en la conciencia de un hombre, como en la de dos, como en la de mil. Tiende, sin duda, a ser doctrina pública, pero en *forma racional*, y por sus pasos, y no de otro modo. Mas esta *relación exterior* no la preocupa, llevando, como lleva, en su propia verdad y vida su *tiempo* y su ulterior fecundidad.—Los amigos saben ya bien esto, y obrarán conforme a ello en adelante, sin hacer gran caso del relámpago brillante del Ateneo (que fué hijo más bien de una precipitación que propósito deliberado).

Pero ésta se acaba cuando propiamente aun no ha comenzado, y no hay tiempo para más. La cierro, pues (y seguro que acordándome, como me acuerdo, de usted no faltará algún cuarto de hora para escribir de nuevo), añadiéndole que por el hilo de ésta sacará usted, en parte, el ovillo de lo que quiero decirle; y advirtiéndole que si podemos jugar con las *Ideas*, con la *Razón no podemos*, porque *razón obliga*; que tenga con su espíritu *inmensa* paciencia y libertad de pensamiento; que de lo alto baje frecuentemente a lo llano y comunísimo y lo contrapruebe uno por otro, cada uno a su modo y según su *razón*, donde la unidad se dará ella misma a conocer, sin buscarla el sujeto; que siga usted su camino de cuestión y contradicción (el *único y sustantivo* camino de la verdad); pero que precise y razone una vez y otra su cuestión misma; que busque, si puede, con quien hablar de vez en cuando reposadamente sobre estas cosas, y, por último, que se acuerde alguna vez de su afmo., *Julián S. del Río*.

EL PROBLEMA DE LA ESCUELA UNIFICADA EN LA REALIDAD ESCOLAR

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de primera enseñanza agregado
al Museo Pedagógico.

(Conclusión.)

De aquí que los defensores de la escuela unificada hayan solicitado siempre — y en algunos países lo han conseguido, como veremos después — la creación de una escuela común a todos los niños de un país, a partir de la cual se hagan las selecciones por la capacidad de aquéllos. Esta escuela que los alemanes han llamado básica (*Grundschole*), pudiera también denominarse *única* en el sentido francés de la palabra; pero reduciendo a este primer grado de la enseñanza y no extendiéndolo a los demás.

Sobre esta escuela básica o única, que comprende, por lo general, los primeros cuatro o seis años de educación escolar, se construyen después las escuelas especiales y de segunda enseñanza, que conducen a las escuelas técnicas superiores y a la Universidad, respectivamente.

Para dar una idea de una posible unificación de las instituciones educativas, y al mismo tiempo de su especialización según sus fines, expondremos las líneas generales de dos de los planes que en Alemania gozan de mayor autoridad en este respecto: el de J. Tews y el de W. Rein.

Para W. Rein, los establecimientos docentes han de organizarse así:

1.º Escuela básica, que comprende seis años, o sea de los seis a los doce de edad, y del primero al sexto años escolares.

2.º Escuela media, tres años, o sea de los 13 a los 16 años, y séptimo al décimo de escuela.

3.º Escuela superior, seis años (desde los 12 a los 18 de edad), o sea de los seis a los doce de escuela.

Para J. Tews, las instituciones docentes educativas, prescindiendo de las especiales y universitarias, deben agruparse de este modo:

(1) Véase el número 751 del BOLETÍN.

Primer grado: la *escuela básica*, que comprende de los seis a los doce años de edad, o sea desde el primero al sexto años escolares.

Segundo grado: la *escuela media*, de los 13 a los 15 años de edad, o sea del séptimo a noveno años escolares.

Tercer grado: la *escuela superior*, de los 16 a los 18 años de edad, o sea desde el primero al duodécimo años escolares.

Siguen las escuelas técnicas y la Universidad desde los 18 años en adelante.

Kerschensteiner, en las famosas conclusiones de la Asamblea de Kiel de 1914, ha señalado los principios para la unificación de las instituciones docentes, la cual lleva consigo, como correlativa, la diferenciación y especialización de éstos.

He aquí las principales conclusiones referentes a este punto:

Contradice al espíritu del estado jurídico y cultural mantener paralelamente a las escuelas obligatorias, bajo el pretexto de una superior educación, otras escuelas que sólo pueden visitar algunos alumnos por su mejor posición económica, valiéndose de una retribución escolar especial. Toda diferenciación de la escuela pública por consideraciones económicas o sociales es una transgresión del Estado jurídico y cultural. (Diferenciación social.)

La escuela pública general necesita, sin embargo, de una diferenciación según fundamentos psicológicos y pedagógicos. Esta es exigida: *a)* por el grado de crecimiento del alumno; *b)* por su capacidad para los diversos contenidos de la cultura; *c)* por los métodos de trasmisión de los contenidos culturales, según los fines de las escuelas. (Diferenciación psicológico-pedagógica.)

El postulado fundamental de toda diferenciación es que cada alumno encuentre en la escuela pública general aquellos valores educativos que se acomodan a sus condiciones. Desde este punto de vista, es una de las más graves faltas de la organización escolar pública el que no posea todavía ninguna institución de enseñanza para la ocupación y desarrollo intelectual de los intereses predominantemente prác-

ticos de la infancia y de la juventud. (Principio fundamental de la diferenciación.)

La educación mediante la instrucción metódica no debe comenzar antes de la conclusión de la infancia propiamente dicha; es decir, antes de la primera conclusión de la madurez fisiológica de las vías asociativas. Esta no se puede esperar antes de terminados los seis años; por consiguiente, al comienzo de los siete. (Comienzo de la educación por la instrucción metódica.)

La primera diferenciación de la escuela pública general ha de realizarse en el momento en que comience a hacerse perceptible una separación entre los intereses especulativos y los prácticos; la segunda, con el desarrollo manifiesto de determinados intereses profesionales condicionados por las capacidades personales. El primer momento no ocurre, en general, antes de los 10 años; el segundo, no antes de los 14, salvo excepciones. (Diferenciación sucesiva.)

Junto a la diferenciación sucesiva es también necesaria una simultánea, que pueda llevarse a cabo, en parte, por clasificaciones según la capacidad; en parte, por una aceleración en el paso por las clases; en parte, por la libertad de elección en la enseñanza, y en parte, también, por la creación de tipos escolares especiales. (Diferenciación simultánea.)

Las instituciones nacidas de la diferenciación de la escuela general pública sólo conservarán, sin embargo, el carácter de escuela unificada cuando su organización facilite al alumno capacitado el tránsito de una institución a otra sin grandes sacrificios; cuando sea necesario, por medio de escuelas transitorias. (Unidad en la multiplicidad.)

El Magisterio.—La consecuencia inmediata de la unidad de la obra educativa, de los alumnos y de las instituciones, es la unificación del personal educador, manteniendo sólo la diversidad de las funciones,

Actualmente se halla dividido el personal docente de toda Europa en dos grandes grupos: de un lado, los primarios, que constituye la inmensa mayoría de aquél; de

otro, los universitarios, reducido a una pequeña minoría comparado con éste.

Ambos grupos manifiestan diferencias radicales, tanto en su preparación como en su trabajo, denominación y sueldos.

El primario no recibe más que una preparación en las Escuelas Normales y Seminarios, que suele durar de cuatro a seis años. Mientras que el profesor de Instituto, por ejemplo (dejando aparte el de Universidad), tiene primero la preparación de la segunda enseñanza, y más tarde, los estudios de la Universidad.

Después, la cantidad de trabajo; mientras un profesor de segunda enseñanza tiene, por ejemplo, en nuestro país, 12 horas semanales de clase como máximo, un maestro tiene 33.

Asimismo, varía la remuneración: los sueldos de los primarios en todos los países están muy por bajo de los que reciben preparación universitaria. Mientras, por ejemplo, en España, un maestro gana 2.000 pesetas al empezar su carrera, un profesor de Instituto gana 4.000, y aun mayor es la diferencia de los sueldos medios.

Finalmente, es también diferente la denominación oficial de unos y otros. El educador primario es el *maestro*, mientras que el secundario y universitario es el *catedrático*. Advirtiéndose aquí de pasada que en pocos países como en el nuestro se mantiene más rigurosamente la separación y categorías entre el personal docente. Así, en casi toda Europa, los grados primeros de la segunda enseñanza están desempeñados por los educadores primarios, como más preparados para la educación de la primera infancia, en tanto que en España el primario no tiene intervención alguna en la segunda enseñanza. Lo mismo en cuanto a la denominación: en Inglaterra y en Alemania, por ejemplo, se llama simplemente «maestro», o a lo más «maestro superior» (*Oberlehrer*), al educador secundario; en nuestro país se le denomina *catedrático*, título superior al de *profesor*, denominación que no tiene equivalencia en Europa, ni aun en las mismas Universidades, que no conocen título más alto que el de profesor.

Los defensores de la escuela unificada se oponen a estas diferencias, que consideran históricas y accidentales, y proponen la unificación de todo el personal docente, lo mismo en cuanto a su preparación que a su remuneración y trabajo. Así, en la Asamblea de representantes de la Asociación de Maestros alemanes, celebrada en 1919, se aprobaron, entre otras, las siguientes conclusiones:

La formación del Magisterio se ha de organizar en el espíritu y según las exigencias de la escuela unificada unitariamente, pero de un modo múltiple y variado, correspondiendo a las diferentes ramas y grados de la educación.

La preparación general del maestro se adquirirá, pues, en las escuelas generales y profesionales que conducen a la Universidad, y en común con los aspirantes de otras profesiones científicas y técnicas, y de ningún modo en establecimientos particulares.

La formación pedagógica especial se adquirirá en una sección (Facultad) pedagógica de la Universidad.

La formación científica, artística o profesional exigible para las escuelas secundarias y profesionales se adquirirá en la Universidad o en la Escuela superior especial correspondiente.

La capacitación docente para la segunda enseñanza puede ser adquirida también por el maestro primario, preparándose particularmente.

La formación del Magisterio se organizará, pues, como sigue:

- a) Asistencia a la escuela básica.
- b) Asistencia a la escuela médica y secundaria o a la correspondiente escuela especial.
- c) Preparación científico-pedagógica de tres años en la Universidad.
- d) Actividad práctica, por lo menos de tres años, en la escuela básica para todos los docentes.
- e) Formación universitaria científica y técnico-profesional para aquellos maestros que han adquirido la capacitación docente para las escuelas secundarias y profesionales.

La sección pedagógica de la Universidad se ha de establecer conforme al modelo de la Facultad médica y técnica, de modo que a la introducción en la ciencia pedagógica siga la preparación práctica para la profesión docente de un modo múltiple y correspondiente a las diversas circunstancias escolares.

Dentro de la sección pedagógica de la Universidad existirán, pues, establecimientos particulares para la cultura del maestro técnico y profesional.

Para el perfeccionamiento de todos los maestros se han de organizar museos escolares, y conferencias y prácticas pedagógicas y científicas.

Cada maestro recibirá de tiempo en tiempo un permiso para la asistencia a aquéllas, así como para visitar otras escuelas y establecimientos educativos.

Para todos los maestros y maestras del Estado existirá una escala de sueldos unitaria.

El sueldo se compondrá de uno básico, igual en todas partes para todos los maestros; los mismos ascensos por edad, la misma indemnización por casa o casa habitación, y un suplemento de cargo para los maestros de las escuelas medias, secundarias, profesionales, directores de escuelas, inspectores escolares y para los que desempeñen misiones especiales.

A todo el Magisterio se le dará una denominación unitaria que indique simplemente el cargo que desempeñe.

Pero hemos de reconocer aquí que pocos testimonios se pueden presentar en favor de este principio de la unificación del personal docente tan expresivos y rotundos como el de un profesor español, el señor Cossío, aunque en él no aparezca una referencia directa e inmediata a la «escuela unificada». Nos referimos a su conferencia pronunciada en Bilbao en 1906, y publicada después con el título: «El maestro, la escuela y el material de enseñanza» (1).

Como estimamos de un gran interés para nuestro tema este trabajo, reproducimos a

continuación los principales pasajes de él que se refieren al Magisterio y profesorado:

«También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo—dice el Sr. Cossío—. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

»No voy a negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, a saber: que para la función del maestro de escuela basta una formación pedagógica elemental o inferior, mientras que a la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado. Notad bien que digo *formación pedagógica*, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad que no corresponda igualmente a la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian por ventura, en algo que sea sustancial, de uno a otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente—que no parte distinta, inferior, o superior, en cada caso—, lo que confiamos, así a la Universidad como a la escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, a una como a otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborio-

(1) Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional (agotada), reproducida por «La Lectura».

so, apto para la lucha de la vida, accesible a todo noble ideal? Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos.

»No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, o con el arquitecto y el maestro de obras, porque no existe analogía entre unos y otros. El sobrestante, el maestro de obras, el contraamaestre son etapas subalternas, grados inferiores, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquel particular fin, que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril o arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlos, pues, si queréis, con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende a los árboles hechos, y veréis que no existe aquí tampoco, no puede existir, esa pretendida subordinación ni orden jerárquico entre los distintos períodos de la obra educadora.

»No importa ahora, ni sería ésta la ocasión de decirnos cómo ha de hacerse tal preparación superior, de todo el Magisterio. Por de pronto, la Medicina nos ha enseñado el camino, nos ha dado la fórmula. Suprimió los médicos y los cirujanos «de segunda clase». Hagamos lo mismo. Demos a todos los maestros una misma educación profesional, dentro o fuera de la Universidad, pero universitaria, como en algunos países, Alemania y Estados Unidos sobre todo, comienza ya a hacerse. Y mientras esto no suceda, mientras no dignifiquemos la profesión y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro

primario una *capitis diminutio* y lo condenan a servidumbre de cuerpo y de espíritu, no tendremos verdaderas escuelas, ni conoceremos el país ni la humanidad que todos anhelamos.

»Siento la íntima convicción, y debo declararla, de que, así como el pueblo ha ganado en absoluto desde la época de las revoluciones el derecho a instruirse, y por todas partes se infiltra el admirable ideal de Norte América, que consiste en ofrecer a todo ciudadano las mismas posibilidades para el éxito, así llegará un día en que el pueblo se harte de maestros de segunda clase y pida y obtenga, para los de las escuelas en que él ha de educarse, aquella superioridad de formación, suprema garantía de la bondad de la obra.»

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege

(Revista de Higiene escolar).

Leipzig.

MAYO

El problema sexual y su solución, por el Dr. E. Morauf, médico escolar de Viena.—La necesidad de transformar la vida sexual de nuestra juventud se ha hecho sentir más vivamente en estos últimos tiempos, por la creciente decadencia de nuestra vida de familia. Hoy, con el rápido y profundo descenso en la moralidad que sufre el mundo, tal necesidad ha llegado a ser de extrema urgencia. Los esfuerzos por buscar solución a este problema llevan ya varios años de fecha y se han venido condensando cada vez más alrededor de la explicación de los procesos a los niños.

El problema es de una delicadeza tal, que en varias ocasiones han fracasado generosos intentos hechos para resolverlo, debido únicamente a la naturaleza especial del asunto. Así, por ejemplo, hace tres años, la Junta local de primera enseñanza de Viena acordó confiar a los médicos escolares la misión de explicar en las escuelas

el problema sexual. Esta decisión promovió gran revuelo entre la población; se formaron en seguida grupos de partidarios y oponentes; se llegó hasta hacer de ello cuestión política, y hubo que desistir de aquella solución, porque, por otra parte, los médicos escolares declararon que no se encontraban en estado de realizar la misión que se les había impuesto.

También ocurrió hace varios años que una asociación de padres de familia de Viena se dirigió a la Junta de Sanidad de esta ciudad en solicitud de que se diera una conferencia a los padres que les sirviera de preparación para explicar a sus hijos la cuestión sexual. La Junta trasladó la petición a la Sociedad austriaca de Higiene escolar, y ésta, en sesión consagrada exclusivamente al punto indicado, discutió dos ponencias, una del profesor Dr. Finger, que estudiaba el aspecto médico del mismo, y otra del Dr. Kauer, que enfocaba el problema en su aspecto pedagógico; pero no se llegó a un resultado práctico que diera la clave para resolver el problema.

Este se halla íntimamente unido con una serie de otros problemas de educación, de familia y de escuela, y si se hallase solución para éstos, la de aquél no se hará esperar; pero tal solución no ha de ser para cada problema aislado de los demás, pues entonces no se habrá ganado nada; hay que considerarlos en su mutua relación, si el esfuerzo ha de ser fructífero.

La primera dificultad con que se tropieza para la explicación a los niños de esta clase de cuestiones es la repugnancia tradicional que hay a tratar de ellas y el misterioso secreto en que se les encierra. Agréguese a esto la poca eficacia que puede tener una explicación o enseñanza en ésta, como en todas las cosas de educación, cuando el ambiente en que vive el niño está influyendo sobre él en sentido contrario a las predicaciones que recibe. Déjese, pues, a un lado la *enseñanza* o *explicación* sexual y hágase *educación* sexual. Crecen con esto las dificultades, es cierto; pero también aumenta la probabilidad de éxito. Ahora bien: esta educación no puede confiarse a los padres, ya que,

desgraciadamente, el poder educador de la familia viene perdiéndose de día en día: la escuela tiene que ser la encargada de esta alta misión.

Para ello, lo primero que hay que hacer es quitar preocupación y trabajo al niño, que tiene en la escuela mucho de ambas cosas, suprimiendo los funestos exámenes y reduciendo el recargado plan de estudios. El niño, con menos preocupación y más trabajo, ganará en alegría y espontaneidad; tendrá más tiempo para juegos y ejercicios físicos. El maestro podrá entonces tener conversaciones, cuidadosamente preparadas, con los niños, para llegar a conocer perfectamente la psicología de cada uno de ellos. Pero el papel más importante en la educación moral del niño deberá estar confiado a gente joven de la afiliada al grupo de los «Wandervogel» (exploradores), bien seleccionada. Estos muchachos, diestros en juegos y deportes, abstemios en todos sentidos, constituirán un ejemplo vivo para los niños, y les infundirán, por una parte, la alegría de la libertad y de la vida, y por otro lado, el sentido austero de la responsabilidad y de la individualidad.

En las clases inferiores de la escuela, uno de estos muchachos podría encargarse de siete u ocho niños, número que disminuiría a tres o cuatro para las clases superiores. Sólo en círculos así reducidos es posible la intimidad indispensable para influir en la vida sexual del niño, en modo alguno con lecciones ni enseñanzas, sino con conversaciones bien escogidas y oportunas, y, sobre todo, con el poder sin igual del ejemplo.

Esta educación sexual podría comenzar a los nueve años, o sea en el tercer grado de la escuela primaria; pero como la cuestión del nacimiento de los niños empieza a preocupar a éstos desde que tienen alguna reflexión, es indispensable hacer algo en la escuela antes de esa época. La enseñanza de la vida de animales y plantas ofrece ancho campo para tratar la función procreadora en la medida apropiada para cada edad, y siempre con tacto y discreción, que nunca serán excesivos. Cuando comience la actuación del instructor, explo-

rador, no por eso ha de desentenderse el maestro de este problema; antes al contrario, aquélla le servirá de base para dar más alcance y más libertad a sus explicaciones, que ilustrará con lecturas, presentación de grabados, proyecciones, etc.

La cooperación de las familias en la educación de los niños es, desgraciadamente, poco eficaz, por causas que no son de este momento, y de las cuales la más importante es el hecho de que, en la mayoría de los casos, no puede ofrecer al niño un ejemplo de vida moral que le sirva de norma. La labor de la familia en el período anterior a la entrada del niño en la escuela es de enorme importancia. El niño, a esa edad, es una página en blanco: su afán de adquirir representaciones y de formar conceptos le hace observar mucho y preguntar mucho. Los padres deben atender al niño en todas sus preguntas y no quejarse jamás de que éstas sean excesivas, pues ellas le dan ocasión de ir formando el alma del niño. Este no sólo se preocupa por aprender cosas, sino que, además, tiene una tendencia bien definida hacia la verdad. En esto, pocos padres hay que se fijen; por eso no se dan cuenta de que, cuando a las preguntas del niño dan respuestas intencionadamente inexactas, éste, al enterarse de cuál es la realidad de lo que quería saber, pierde la confianza en sus padres. El niño debe saber desde sus primeros años, claro que a grandes rasgos, cómo se efectúa la reproducción de los animales. La cría de animales domésticos puede ayudar mucho en este sentido. El aspecto sexual de la educación familiar no sólo exige un gran tacto, sino, además, cierta preparación que pocos padres tienen, y que todos deberían procurar adquirir.

JUNIO

El reconocimiento de los niños a su entrada en la escuela auxiliar para retrasados, por H. Assmann, maestro de escuela auxiliar.—Cincuenta años hace que se establecieron en Alemania las escuelas auxiliares para niños retrasados; hoy existen en Alemania 2.500 clases especiales en las que reciben enseñanza 50.000 niños de

estas condiciones. El 80 por 100 de los que han pasado por ellas adquieren allí capacidad para poder ganarse la vida. Sólo deben gozar de los beneficios de la escuela auxiliar los niños que no pueden de ningún modo incorporarse a la escuela primaria normal. Por eso debe presidir el mayor cuidado en la selección de los alumnos. Durante mucho tiempo sólo podían pasar a la escuela auxiliar los niños que llevaban dos años de asistencia a la escuela normal, sin adelantar lo que debieran; pero como frecuentemente estos niños ya entraban en la escuela más tarde de lo que les correspondía por su debilidad física, resultaba que, en ocasiones, se perdían tres o cuatro años para su educación. Esto ha llevado a reconocer la necesidad de que los niños ingresen lo antes posible en la escuela auxiliar, y aun hay quien piensa que para ellos debería ampliarse en dos años el período de asistencia obligatoria a la escuela.

En la ciudad de Colonia, después de muchos ensayos y observaciones, se ha llegado al siguiente procedimiento para la selección de los niños destinados a la escuela auxiliar: a principios del mes de julio de cada año, el maestro hace un primer reconocimiento a los niños más retrasados de cada clase, llenando con sus observaciones una cartilla para cada uno de ellos. Este reconocimiento no se limita a averiguar el grado de adelanto del niño, sino que comprende toda la vida mental de éste. A principios de octubre se repite el reconocimiento, y si no se aprecia mejoría en el estado del escolar, se pasa aviso a la escuela auxiliar. Esta se pone inmediatamente en relación con el maestro del niño, con éste y con su familia, para investigar qué factores han podido influir en el retraso (el ambiente de la casa, las enfermedades, las faltas de asistencia, una constitución psicopática). A principios del año siguiente repite su visita el maestro de la escuela auxiliar, y, si a juicio suyo y del maestro que ha tenido el niño hasta entonces, éste debe pasar a la escuela auxiliar, se envía su cartilla al médico escolar, que, después de un minucioso reconocimiento, inscribe en la cartilla las circunstancias heredita-

rias del niño y de parentesco, la historia de su desarrollo, su estado físico (con especial atención el estado de sus órganos sensitivos), su desarrollo mental y los síntomas de enfermedades nerviosas que en él se aprecien.

Teniendo a la vista las observaciones de la escuela primaria y las del médico escolar, el maestro de la escuela auxiliar hace un examen, que dura una hora u hora y cuarto, de la capacidad mental del niño. Lo primero que hace es captarse la confianza del niño, entablando una conversación con él hasta llegar a un asunto que le interese. En ella procura tomar nota de todas las anomalías del lenguaje que observe, y pasa luego a practicar los ejercicios para la medida de la inteligencia de Binet y Simon, tales como han sido modificados por Stern, Bobertag y otros. Después de dejar que descansa un rato el alumno, para evitar el error a que podrían dar lugar los efectos de la fatiga, el maestro pasa a apreciar la cantidad de conocimientos adquiridos en la escuela que posee el niño. El resultado de este triple reconocimiento es el que sirve de base para decidir si el alumno ha de continuar en la escuela primaria normal o ha de ingresar en la escuela auxiliar.

El maestro de escuela auxiliar tiene la preparación necesaria para hacer este reconocimiento con autoridad. Esta preparación consiste primeramente en varios años de profesorado en una escuela primaria normal, con informe favorable de la Junta escolar correspondiente, y después, en una serie de estudios de Psicología (especialmente psicología infantil), patología psicológica, higiene, tratamiento de las enfermedades del lenguaje y metodología de todas las enseñanzas, acreditados en exámenes. Para facilitar la preparación de los maestros de escuela auxiliar, en todas las grandes ciudades de Alemania existen hace años cursos especiales.

Noticias.—En Bélgica se ha promulgado una ley para favorecer a los alumnos mejor dotados. Se va a constituir un fondo, al que contribuirán el Estado, la provincia y el Municipio, con el cual se auxiliará a

los alumnos de clase humilde que sobresalgan entre sus compañeros, no tanto por sus conocimientos cuanto por sus condiciones de inteligencia, carácter, espíritu inventivo y de observación, etc. En el Consejo de Administración del fondo local habrá, por lo menos, un médico y dos maestros. En caso de que se estime necesario, se procederá a un examen especial de la capacidad intelectual del alumno. El auxilio consistirá en el pago de matrículas, libros y manutención al niño, o en subvenciones a las familias que no puedan prescindir de la ayuda que les procure el alumno con su trabajo.—El Dr. Bruno Harms publica un trabajo en la *Revista de Paidología*, en el que expone su opinión, resultado de largas investigaciones en una escuela municipal de Berlín, de que en la inmensa mayoría de los casos la causa del retraso en los escolares radica en una constitución neuropática o en una debilidad mental. En algunos pocos, el retraso obedece a circunstancias exteriores (medio familiar desfavorable, faltas continuadas de asistencia, etc.) El autor piensa que el médico escolar por sí solo no puede apreciar la anormalidad mental de un niño, y necesita con este objeto la cooperación del maestro y de la familia.—En la misma revista propone el Dr. Carrie, en vista de la gran cantidad de niños de lenguaje defectuoso que asisten a la escuela, que se establezcan clases separadas para ellos, con maestros de preparación especial.—En Nowawes, junto a Potsdam, existe un Instituto para la educación de los ciegos que son a la vez sordomudos. En el mundo sólo hay otros cinco establecimientos de este género: dos en América, uno en Inglaterra, otro en Francia y otro en Suecia. El Instituto de Nowawes está montado con todos los adelantos del tratamiento de esta clase de anormales. En él no se observa, como parecía que era de esperar, un ambiente de tristeza y silencio; por el contrario, se oyen risas y conversaciones, y se ve a los alumnos andar de un lado para otro, en la casa y en el jardín, casi con tanta seguridad como si vieran y oyeran. La enseñanza es de una lentitud y una di-

ficultad grandes, sobre todo al principio. Se comienza por hacerles pasar la mano por un objeto cualquiera, por ejemplo, una pelota, y al mismo tiempo se les hace que con la otra recorran los signos de la escritura para ciegos que representan la palabra «pelota», repitiendo el ejercicio hasta que el alumno comprende que una cosa corresponde a la otra. Después se pone la mano del alumno en los labios y en la garganta del profesor mientras éste pronuncia la palabra «pelota», y se le hace repetir los mismos movimientos de los órganos de fonación, hasta que consigue pronunciar la palabra. Una vez abierto el camino de este aprendizaje, los progresos son relativamente rápidos, y es asombroso hasta qué grado de desarrollo mental pueden llegar los educandos. Los principales trabajos manuales que aprenden son cestería y fabricación de cepillos y escobas.—La Asociación para la defensa de los niños contra la explotación y los malos tratos ha celebrado su XXIII Asamblea anual. Durante el año prestó sus auxilios a 535 niños (503 el año anterior). El alcoholismo y la mendicidad profesional son los dos mayores enemigos contra los que tiene que luchar la Asociación. En ocasiones tiene que acudir a los Tribunales para separar de sus familias a algunos niños, único medio de que éstos puedan salvarse física y espiritualmente.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EL MAESTRO GINER Y LA MONTAÑA

por Leopoldo Basa.

Navacerrada, septiembre de 1922.

El maestro inolvidable a quien tanto debe la instrucción pública en España por la obra educadora de toda su vida, don Francisco Giner de los Ríos, fué el alma de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, y el que, además, empeñosa y sabiamente, se dedicó a inculcar en sus jó-

venes amigos el amor a la bellísima sierra del Guadarrama, antes ignorada u olvidada por casi todos los madrileños, a pesar de su tentadora vecindad.

La preocupación permanente de aquel varón santo y sabio, en todas las esferas y en todos los órdenes, se condensaba en estas dos palabras: «Neutralidad y Paz». Neutralidad en las escuelas filosóficas, neutralidad en las creencias religiosas, neutralidad y paz. Y a ese campo de belleza espiritual quería llevar las generaciones nuevas.

Amante del espíritu, hasta asegurar que lo principal para nosotros es el espíritu, hostilizaba a la horda infrahumana, «bien o mal vestida», que queda en los posos de la civilización actual, y prefiere, según él mismo decía, una buena digestión al techo de la Sixtina.

En su labor de filósofo y de maestro, agrupaba a sus jóvenes amigos e, inspiradamente, les hablaba de la belleza de las montañas en todo tiempo, y, repetido esto uno y otro día con unción evangélica, logró dar forma a los grupos, de los cuales han salido dos importantes entidades deportivas, que viven hace 12 años, y son el Club Peñalara y el Club Alpino de Navacerrada, con 1.000 y 1.400 socios, respectivamente. Además, y como consecuencia de éstos, se han creado después otras dos Asociaciones, que también practican el sport de las alturas, y se titulan Los Amigos del Campo y Helios, con buenos edificios propios en la montaña.

Cuando D. Francisco Giner murió, el poeta Antonio Machado le dedicó una hermosa poesía, que, impresa en un pergamino con letra grande, está en un cuadro que figura en el comedor principal del Club Alpino de Navacerrada, un comedor simpático, grande y elegante, con muchas mesas y una magnífica chimenea de campana rodeada de cómodos sillones (1).

Recordando aquellos versos, que siempre al leerlos me emocionan, deseando en mi espíritu un baño de paz, fuíme al Club Alpino de Navacerrada, instalado en una

(1) Véase la poesía en los números 659-660 del Boletín.

de las montañas de la sierra, montañas bellas, reyes gigantes de majestad imponente, hermosos por igual con el sol y con la luna, señalando con sus cimas el misterio del cual también nacieron, prosternadas unas veces como si orasen, o erguidas e insolentes como si insultar quisieran; indiferentes a los rayos de las tormentas, adormecidas cuando el sol calienta sus diademas; siempre dominantes, a pesar de su quietud de estatuas; con túnicas verdes en las faldas y encajes de nieve allá en las cumbres; manos de la madre tierra cerradas en lo alto cual puños amenazantes y abiertas en los valles con generoso don.

Así como el mes de mayo parece que canta en casi toda Europa el sol y la alegría, así la montaña tiene un canto magnífico a la salud, al aire, a la felicidad de respirar que ignoramos las gentes de las ciudades.

.....

Los poetas que cantaron a la sierra, y más que cantarla la aludieron en sus versos, han sido el arcipreste de Hita, el marqués de Santillana, Moratín, Jovellanos, Tassara y Teófilo Gautier. Hoy apenas la cantan los poetas contemporáneos, pero, en cambio, la pintan innúmeros pintores, de los cuales ha sido el primero el gran Velázquez, que en el retrato ecuestre del príncipe Baltasar Carlos, hizo en el fondo la agresiva y al par sugestiva Maliciosa.

Un día fuí al pinar de Valsaín, uno de los más bellos y grandes de Europa, y conmigo llevé un libro de Giner de los Ríos titulado *Ensayos sobre educación* y en cuyo prólogo se dice en letras muy grandes: «Este es un libro de paz».

Entré en el pinar con todas las precauciones necesarias, siendo la primera la de no internarme mucho, pues quien tal hace sin conocer bien aquel lugar, corre el riesgo de no saber salir: tan inmensa es su extensión y su espesura.

Acostado a la sombra de aquellos pinos solemnemente rumorosos, convivió mi espíritu con el maestro.

Hojeaba y leía:

«La sed de nombradía, de poder, de fortuna, de cuanto contribuye a aumentar los

goces del sentido y a engrandecer por fuera y ante los demás a la persona; la satisfacción de los medios más inicuos para este inicuo fin: tales son los resortes que lanzan hoy la actividad humana a sus ruidosas empresas. Y este espíritu se muestra en la esfera científica, ahogada por la rivalidad de las escuelas y de los mal llamados sabios; como en la industrial y económica, víctima de esa recíproca explotación que decora el sarcástico nombre de libre competencia, y en la íntima división de la conciencia individual, donde riñen angustiosa lucha todas las contradicciones; y en el trato y uso de la sociedad, cuya ley es el *homo homini lupus*; y en las relaciones internacionales, gobernadas por las más indignas máximas; y en la moralidad, corrompida entre el aplauso y la befa de todos los estados; y en la vida religiosa, descendida a profundidades de impiedad y de degradación que no osa medir el ojo amedrentado del hombre de bien; y en el bello arte, la poesía, la novela, el teatro, la música, la arquitectura, la pintura, la estatuaria, todas, todas, arrastrándose serviles y sin idea para enervar la vida con el postizo recreo de una ornamentación sensual, vendida a peso de oro; y en el derecho y la política, en fin, espejo ustorio, donde esas vibraciones de un éter impalpable, que penetra y corroe todos los ámbitos de la sociedad, se condensan fatalmente para abrasar al mundo en un incendio de catástrofes y miserias.»

.....

Lo escrito en este libro hacía 35 años, parecía escrito ayer, e igual oportunidad y sabiduría tendrá seguramente dentro de un siglo o más.

.....

(*La Nación*, de Buenos Aires, 22-X-22.)

LIBRO RECIBIDO

Mallart (J.).—*El factor humano en la organización del trabajo*.—Porto, Tipografía «Arte y Letras».—Don. del autor.

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