

# 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: P.º Gral. Martínez Campos, 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 LII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1928.

NUM. 816.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La escuela en Alemania en la actualidad, por W. Paulsen, pág. 97.—Visitadoras escolares, por el Dr. Rafael Schiaffino, pág. 104.—Los derechos de la infancia, por D. Domingo Barnés, pág. 108.—Revista de Revistas: «L'enseignement public», por D. Barnés, pág. 113.

### ENCICLOPEDIA

El P. Suárez y D. Francisco Giner, por D. Adolfo Posada, pág. 117.—La Geología y la Paleontología a través de la Historia, por D. Eduardo Hernández-Pacheco, pág. 121.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Mi Don Francisco Giner (1906-1910), por J. Pijoán, pág. 124.—Noticia, pág. 128.

## PEDAGOGÍA

### LA ESCUELA EN ALEMANIA EN LA ACTUALIDAD

por W. Paulsen (1)

No es fácil exponer ante el extranjero el estado de la escuela alemana en la actualidad. En pedagogía, como en política, la nueva Alemania lucha con la vieja. Por todas partes hay conmoción, agitación y combate. Por ninguna parte se ve dibujarse todavía con un poco de claridad la escuela futura. Pero se puede afirmar categóricamente que, sea en el dominio de la organización, sea en el de la educación, se ha obtenido ya, después de la nueva Constitución del Reich, ciertos resultados pre-

(1) Extracto, con adiciones, del artículo que con este título se publica en el *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*. XVIIIº vol., 1927.

cisos, y que, en virtud de una necesidad interior, el desenvolvimiento general de la escuela se realiza en el sentido de la democracia y el progreso social.

Es preciso que nuestros vecinos nos presten su confianza. Que recuerden que, después de la revolución política sin ejemplo de 1918 y del agotamiento que trajo como consecuencia, no podía nacer y llegar a su perfección en pocos años un mundo nuevo. Que interroguen a la Historia, que vuelvan los ojos a sí mismos y comprendan los rozamientos y las lagunas inevitables de la evolución espiritual de nuestro país.

En Alemania, como en otras partes, el combate se desarrolla alrededor de tres posiciones cardinales: la *unidad* de la escuela, la *laicidad* de la escuela y la renovación de los métodos de enseñanza. La escuela única plantea el problema de la formación social de la juventud. La laicidad plantea el problema de la concepción del mundo, que es preciso inculcarle, y la transformación del espíritu de la escuela plantea el problema pedagógico. Estos tres problemas están estrechamente unidos. No pueden resolverse separadamente; y los países que creen haber realizado una u otra de estas reformas están obligados a declarar que no han renovado todavía las tendencias generales de su enseñanza. Por ejemplo, con haber organizado en su forma exterior la escuela única, no habrá bastado para haber insuflado en todos los que colaboran en esta escuela una mentalidad democrática y social. Porque se haya eri-



gido al lado de una escuela confesional una escuela laica no se habrá hecho nacer en los corazones la verdadera tolerancia. En fin, tampoco porque se hayan modificado ciertos métodos de enseñanza se habrá provocado un renacimiento de la educación. Al problema exterior corresponde siempre un problema interior, y sólo este último nos puede proporcionar una síntesis.

## I

*En camino hacia la escuela única.*

Según el texto de la Constitución del Reich, la escuela alemana es una «escuela única» realizada. El artículo 145, párrafo 1.º, se expresa así:

«La escuela oficial debe ser orgánicamente trasformada. Las escuelas medias y las escuelas superiores deben ser edificadas sobre la base de una escuela primaria común a todos. En el edificio escolar que será construído se tendrá en cuenta la diversidad de las profesiones y de las vocaciones; para la admisión de un niño en una escuela determinada, se procederá según sus disposiciones y aptitudes y no por la posición financiera, por las condiciones sociales o por la confesión religiosa de sus padres.»

Párrafo 3.º «Para permitir el ingreso de los niños poco acomodados en las escuelas medias o superiores, se pondrán a su disposición bolsas o becas especiales por el Reich, por los Estados y por los Municipios. Se concederán socorros a los padres cuyos hijos se les juzgue aptos para seguir cursos medios o superiores. Estos socorros se continuarán hasta la terminación de los estudios.»

Artículo 147. «Las escuelas privadas destinadas a reemplazar las públicas deben ser aprobadas por el Estado y sometidas a las leyes del país. Esta aprobación no será concedida sino en el caso de que, por una parte, estas escuelas privadas no sean inferiores a las escuelas públicas en cuanto a su programa, su organización y la formación científica del personal docente, y, por otra parte, no impliquen una separación de los alumnos por la fortuna de sus

padres. Se rehusa la aprobación cuando no se reconoce como suficientemente asegurada la posición económica y legal del personal docente.

Deben recordarse también a propósito de la escuela única el artículo 145, puesto que encierra algunas disposiciones importantes que permiten su realización práctica.

«La obligación escolar es general. Todo niño está obligado en principio a seguir la escuela primaria (*Volkschule*) durante ocho años y la escuela complementaria que le es aneja hasta los 18 años cumplidos. La enseñanza en las escuelas primarias y complementarias es gratuita.»

Estas disposiciones de la Constitución expresan los principios a que deben conformarse los diversos Estados del Reich para organizar sus escuelas. Establecen los límites a los cuales los diversos Estados de la Unión deben conformarse para organizar sus escuelas. Establecen los límites entre los que pueden moverse las leyes escolares del Estado. Dejan, sin embargo, amplio margen a las iniciativas, a las tendencias políticas, a las necesidades particulares y a los intereses económicos de los diversos partidos del país.

Personalmente, estimo que es preciso presentar como ejemplo a la ciudad de Viena, que ha encontrado una solución feliz, sencilla y clara del problema de la escuela única (1). Establece una escolaridad de 12 años, repartidos en tres etapas: grado inferior, grado medio y grado superior. El grado inferior y el grado medio son obligatorios para todos. En el grado medio se establecen entre las ramas científicas dos divisiones, A y D. Las ramas no científicas se estudian en común. El estudio de las lenguas extranjeras está reservado a la sección A, a partir del séptimo año de escuela (2).

En Alemania no se prevé una organiza-

(1) Acerca de una concepción enteramente nueva de la escuela, véase más adelante, capítulo III.

(2) Hay un cierto parentesco entre esta organización y la reciente reforma de la escuela en Francia. Se prevé en las escuelas secundarias la separación de los alumnos para ciertas ramas especiales y el estudio en común de otras disciplinas.



ción semejante. La ley, promulgada el 28 de abril de 1920, para la aplicación de la Constitución del Reich (extendida a toda Alemania) exige de cada escolar la frecuentación de la escuela primaria durante cuatro años. He aquí las prescripciones más decisivas de esta ley:

«Artículo 1.º La escuela popular durante sus cuatro primeros años de estudio será considerada como la escuela básica (*Grundschule*), común a todos, sobre la cual vendrán a cimentarse la escuela media y la escuela superior.

Las clases de la *Grundschule* deben considerar como su tarea esencial no sólo proporcionar una enseñanza primaria, sino preparar para el ingreso en un establecimiento superior.

«En casos especiales, las autoridades escolares de un Estado están autorizadas para aumentar el número de los años que se ha de permanecer obligatoriamente en la *Grundschule*.»

Gracias a esta ley, caen por tierra todos los privilegios de las clases poseedoras. Todo niño debe asistir a la escuela popular. Existe la obligación *escolar* y no solamente la obligación de instruirse, la cual permitiría a los niños asistir a escuelas o a cursos privados para escapar de la «escuela única» y de su influjo social. La ley de 1920 va por delante de las exigencias de la escuela popular tal como existía ya antes de la guerra en el sur de Alemania; superaba así las prescripciones que regulan en Suiza la asistencia a la escuela primaria. Recogiendo, así, exactamente, la significación democrática y social de la «escuela única», la ley sobre la *Grundschule* la hace verdaderamente *obligatoria* para todos y realiza así el espíritu práctico que ha provocado toda la reforma.

Que se haya procurado, a pesar de todo, substraerse a la *Grundschule*, es natural. El prejuicio contra la educación en común de todas las clases de la sociedad es tan fuerte, que se procura pasar a través de la malla aprovechando todos los menores agujeros. Se han creado, por ejemplo, toda clase de cursos privados, de escuelas preparatorias y de escuelas familiares, basán-

dose en la disposición legal que dispensa de la escuela pública a los niños poco dotados o de mala salud. Se obtienen tan fácilmente las declaraciones médicas, que las escuelas privadas se han multiplicado en los distritos ricos de las ciudades y en las regiones más acomodadas del campo. Toda la economía de la ley se hubiera visto amenazada si las autoridades municipales no hubieran adoptado medidas enérgicas y si el Ministro actual no hubiera puesto fin al escándalo; en adelante, para ser libertado de la *Grundschule*, será precisa una declaración médica *oficial*, y se invita a los médicos autorizados a no otorgar estas declaraciones sino con la estricta imparcialidad, a fin de evitar todos los abusos que pudieran comprometer los efectos bienhechores de la ley.

Fundándose en las líneas directivas del Ministro del Reich, el Ministro prusiano de Instrucción pública ha dictado la ordenanza siguiente: «Las tentativas para eludir la obligación de asistencia a la *Grundschule* se multiplican de tal manera, que debemos reaccionar seriamente. Sería preciso examinar con el mayor cuidado las peticiones de dispensa y someterlas, según los casos, a la apreciación de un médico escolar o de un médico de confianza.»

Las escuelas preparatorias proporcionan un arma a los adversarios de la escuela única. La ley autoriza a estas escuelas preparatorias a proseguir su actividad hasta 1930, a condición de que sus alumnos reciban lecciones durante cuatro años, como en la escuela pública, y estén sometidos a su ingreso en un establecimiento superior, al examen de admisión obligatoria para todos, sin excepción ninguna.

No hay más que un caso en el que no se observa estrictamente la obligación de asistir durante cuatro años a la escuela pública, y es cuando los alumnos particularmente dotados llegan a completar en tres años el programa de la *Grundschule* y a sufrir con éxito el examen de admisión en un establecimiento superior. Este favor concedido a alumnos muy avanzados es una concesión hecha a la pedagogía antigua, que fijaba como fin a la escuela pri-



maria la adquisición de una cierta suma de conocimientos. Este favor desconoce la concepción que se tiene hoy de la *Grundschule*, destinada, ante todo, a *abrir y a formar el espíritu*. Ahora bien: esta educación exige, aun para los mejor dotados, un tiempo suficiente de actividad tranquila y bien comprendida.

La entrada prematura en un establecimiento superior está regulada en Berlín, por ejemplo, por las disposiciones siguientes:

«El paso anticipado a una escuela superior no se concede sino a aquellos alumnos cuyo desenvolvimiento físico e intelectual, así como el camino escolar que han recorrido, da la certidumbre formal de que ellos podrían, sin abusar de sus fuerzas, llenar el programa de la clase en que entran con la misma facilidad que los alumnos medianamente dotados, que han seguido la ruta regular.»

El examen de admisión en un establecimiento superior se hace, según normas precisas, con un espíritu de elevada justicia e imparcialidad. En Prusia (como en los demás Estados), hay una Comisión de examen, compuesta, a partes iguales, de maestros de la *Grundschule* y de maestros del establecimiento superior. Esta Comisión fija el programa del examen. Los métodos de psicología experimental (*tests*) son autorizados como complemento del examen propiamente dicho, pero no deben sustituirlo. Los miembros de la Comisión de examen visitan sucesivamente la sexta clase del establecimiento superior y la clase última de la *Grundschule*, a fin de ponerse bien al corriente de lo que podrán exigir y para entablar el conocimiento personal de los futuros candidatos, cuando están plenamente entregados a su trabajo habitual. Se les observa también en el momento del recreo y en sus juegos. Todos los procedimientos de examen que tenían por fin demasiado exclusivo juzgar los conocimientos y el estado intelectual de los alumnos son abandonados. En cuanto a la materia de los exámenes, se fija de manera que no pueda sobrepasar de lo que se puede pedir razonablemente a un niño de desenvolvimiento medio.

Los filólogos, que no han acomodado el paso a los progresos de la pedagogía moderna, se quejan con frecuencia de la preparación insuficiente de los alumnos que proceden de la nueva *Grundschule*. Estos filólogos están todavía dispuestos a conceder menos valor al desenvolvimiento general de las fuerzas intelectuales y morales de un niño que a la acumulación de los conocimientos adquiridos conforme a un programa estrictamente determinado. Estos filólogos son los que forjan las armas para los adversarios de la escuela única. Estos últimos ocultan cuidadosamente, bajo la cubierta de argumentos de orden llamado «científico», sus prejuicios de orden político o filosófico.

Permítasenos citar aquí algunas líneas de una circular del Ministro del Interior (esta circular, del 28, IV, 23, apoyada por el Consejo Escolar del Reich, ha sido aprobada por el Gobierno de los Estados alemanes):

«Los cuatro primeros años escolares no tienen más que un objeto: el desenvolvimiento general de las fuerzas del niño, partiendo de su necesidad de movimiento y su pasión por el juego, para llevarle al esfuerzo y al trabajo voluntario, que deben manifestarse en toda comunidad escolar bien entendida. Durante estos cuatro años se deberá inculcar en el niño un conocimiento sistemático de su país natal, en su apariencia exterior y en su espíritu, prestando al mismo tiempo una atención particular al lenguaje del niño, educando al mismo tiempo regularmente su vista y su mano mediante trabajos manuales apropiados y haciéndole observar la naturaleza y la labor humana. Al mismo tiempo, se consagrarán los cuidados al desenvolvimiento físico, mediante el juego, la gimnasia, los paseos y, según las épocas del año, por el baño, el patinaje y otros ejercicios corporales.»

«De esta manera, la *Grundschule* planteará realmente las bases de todo el desenvolvimiento posterior del niño; preparará también para las escuelas superiores, sin dejarse desviar de su tarea educativa esencial por el pensamiento de ser una especie de etapa preliminar al estudio de las lenguas.»



Tales afirmaciones permiten medir la potencia de penetración de las nuevas concepciones pedagógicas. Ellas proporcionan la prueba de que las luchas sostenidas desde hace algunos años para dar a la escuela una mejor orientación pedagógica y para hacerle tomar como punto de partida de su labor las necesidades psíquicas del niño no se han perdido.

Si la Comisión de examen reconoce unánimemente las capacidades de un alumno de la *Grundschule*, éste quedará dispensado del examen de admisión. Si se ha instruído un niño fuera de la *Grundschule*, no se le dispensará en ningún caso del examen de admisión, como ya se ha indicado. Se puede, pues, afirmar que la democratización de la *Grundschule* y la selección de los alumnos para los estudios superiores conforme a la justicia social está ya asegurada.

Es preciso reconocer, sin embargo, que los grandes principios de la *escuela única* corren el riesgo de ser violados o de no obtener sino una aplicación restringida, a causa del número insuficiente de establecimientos superiores. Un número mayor o menor de alumnos bien dotados se ven obligados, a falta de plazas, a volver a la *Grundschule*, en la que permanecerán todavía durante cuatro años. Sobre este punto, la *Mittelschule*, de Viena, es superior a la *Höhererschule*, de Alemania, puesto que la primera acoge hasta el fin de su escolaridad obligatoria a todos los niños, sin excepción. (Salvo los débiles de espíritu.)

La legislación escolar alemana procura también, en el dominio económico, atenuar las injusticias y las durezas de la vida. Dispensa a los alumnos sin fortuna del coste de los estudios, lo reduce para los alumnos poco acomodados proporcionalmente a sus recursos y concede becas de estudio a los más capaces. Pero no llega a la generosidad de Francia, que mantiene gratuitamente en sus liceos a una cuarta parte de sus alumnos, ni a la magnífica caridad de Austria, que educa completamente, en sus institutos nacionales, a los alumnos inteligentes que no pueden costear sus estudios.

Hay en la organización escolar alemana

una institución que refuerza seriamente el principio de la escuela única: es la *Aufbauschule*. Se inserta sobre el séptimo año primario, y conduce en seis años, a los alumnos bien dotados que no han estudiado ninguna lengua extranjera, a una especie de bachillerato (diploma que le proporciona el derecho de entrar en las Escuelas superiores, las Universidades y las Academias profesionales). La *Aufbauschule* permite a los que, por una razón o por otra, no han hecho el examen de ingreso en sexta, y, sobre todo, a los que se han desenvuelto más lentamente o más tardíamente, a hacer, sin *pérdida de tiempo*, estudios superiores. La *Aufbauschule* es, pues, una suerte de prolongación de la escuela primaria sobre la cual arroja un cierto prestigio, haciendo de ella una vía normal para llegar a la Universidad. La *Aufbauschule* es una especie de escuela superior con una escolaridad abreviada. Los elementos directivos prusianos se refieren a ella en estos términos: «Tiene el mismo fin que los establecimientos con nueve años de estudio, pero debe renunciar a comprimir en seis años la materia repartida en nueve años en los otros establecimientos. Renunciando a todo ensayo de agotar completamente el programa, escogerá los capítulos más adecuados para formar el espíritu, y se esforzará, ante todo, por aumentar la potencia intelectual de sus alumnos». De esta citación se desprende que la *Aufbauschule* procura proseguir y completar con el mismo espíritu el trabajo de la *Grundschule*. No siempre logrará realizar su ideal, porque las prescripciones relativas a los exámenes, aunque no sean ya las de otro tiempo, no están todavía suficientemente inspiradas en las tendencias actuales de la escuela moderna.

Contrariamente a lo que vemos en Suiza, y sobre todo en Francia, la enseñanza primaria y superior presenta en Alemania una variedad extraordinaria. A continuación de la reforma de 1923-25, Francia no hubiera tenido sino *una* escuela secundaria que reuniese a todos los alumnos de un mismo establecimiento; estos alumnos no eran separados sino para algunas ramas



especiales: el latín y el griego, por una parte, y una segunda lengua moderna, por la otra. La reforma Bérard, haciendo de la antigua educación humanista la base de los estudios, y no distinguiendo entre ramas clásicas y ramas modernas, sino a partir de la segunda clase, procuraba realizar una cierta unidad; pero esta reforma tenía que fracasar necesariamente.

Alemania ha permanecido fiel a las antiguas tradiciones que le han conducido a establecer numerosos tipos de escuelas secundarias. Es verdad que Prusia ha buscado, con su nueva organización de 1925, remediar esta diversidad, imponiendo entre los establecimientos secundarios, por una parte, y estos establecimientos y la *Grundschule*, por otra, una cierta unidad de visión. Por eso prescribe que, en todas las escuelas secundarias, se consagre un tercio de las lecciones a las ramas de la cultura general, a las ramas llamadas centrales. Todos los jóvenes alemanes tienen, pues, un fondo común de cultura. El fondo común se enriquece con la aportación especial de cada tipo de escuela. No se puede, pues, negar que la última reforma escolar prusiana repose sobre principios lógicos y bases sólidas.

La exposición del Gobierno prusiano (1) dice, entre otras cosas: «Si queremos educar, en cada uno de nuestros diversos géneros de escuela, hombres que tengan un sello especial, es porque necesitamos en cada creación superior hombres y mujeres que, habiendo estudiado a fondo nuestro pasado y habiendo discernido lo que constituye su fuerza, sean capaces de abrir a Alemania nuevas fuentes de vida. Tal es la razón profunda de nuestros diversos establecimientos de instrucción. Cada uno de ellos prepara para un género especial de actividad de los hombres de mañana, que deben ser profundamente arraigados en su dominio particular, si queremos volver a encontrar toda la riqueza de nuestra existencia pasada.»

Los adversarios de la organización nue-

va de las escuelas en Prusia se reclutan, sobre todo, en el campo de los reformadores modernos de la Pedagogía. Estos pretenden que la formación de la juventud alemana en los establecimientos especializados inspira a esta juventud ideas particulares que la debilitan y la vacían de lo que tiene de mejor. Estos mismos adversarios agregan que es un error creer que la vida espiritual de un pueblo puede compartirse sin peligro entre círculos de cultura distinta; una diferenciación demasiado apresurada tiene siempre por resultado comprometer el desenvolvimiento de la personalidad del joven y de sembrar prejuicios respecto a la cultura alemana en su conjunto. La escuela, incluso la escuela secundaria, no puede discernir fácilmente los elementos originales de la cultura de un pueblo. No es un estudio profundo, realizado en las Universidades por espíritus creadores, a los que se les puede ofrecer el pasado vivificado y fructífero. La cultura es una manifestación de vida, un desencadenamiento activo de las energías que el momento presente pone a nuestra disposición. Podemos históricamente hacer tocar con el dedo en el nervio de la cultura, sin saber fundamentarla un día tras otro sobre nuevas bases..., etc.

La Administración de las escuelas prusianas no ignoraba todo esto, pero ha estimado que corría el riesgo de quebrar, sin preocuparse del porvenir, la línea de crecimiento de la organización escolar, si tenía en cuenta, en una medida demasiado amplia, concepciones atrevidas de los reformadores modernos.

Se encuentra, pues, en Prusia (los demás Estados alemanes, que tienen una organización independiente en relación con su historia y sus necesidades, no difieren de Prusia sino en matices sin gran importancia) los tipos escolares siguientes, que comprenden todos nueve años de estudios:

1. El *gimnasio*, con el latín, que se comienza en la clase sexta; el griego, desde la tercera inferior, y una lengua extranjera desde la clase cuarta, pero a razón de dos horas solamente por semana.

2. El *gimnasio realista*, que, de la

(1) *Directivas para las escuelas secundarias de Prusia*, 2 vol.—Librería Weidemann, Berlín.



sexta a la cuarta, no difiere del gimnasio. En tercera inferior, el griego es reemplazado por una segunda lengua extranjera. Las matemáticas y las ciencias naturales son reforzadas a expensas de las lenguas extranjeras. El gimnasio y el gimnasio realista están en el mismo edificio, a fin de permitir a los alumnos pasar fácilmente del uno al otro.

3. *El gimnasio realista, reformado* con una lengua moderna, enseñada desde la clase sexta, como base esencial de la cultura; dos lenguas extranjeras, a partir de la tercera inferior, y con el latín desde la segunda inferior. El alemán, las matemáticas y las ciencias naturales son las ramas esenciales. La elección de la lengua básica permanece libre. Ciertos gimnasios reformados tienen una variante: comienzan el latín en tercera inferior, en lugar de las dos lenguas modernas, y las lenguas modernas, en segunda inferior, en lugar del latín.

4. *La escuela realista superior*, que tiene el mismo programa que el gimnasio real reformado hasta la segunda inferior. En lugar del latín, que subsiste como rama facultativa, predominan las matemáticas y las ciencias naturales. Las lenguas modernas se sacrifican también un poco en favor de estas dos ramas científicas.

5. *El gimnasio reformado*, que no difiere del gimnasio realista reformado ni de la escuela superior hasta la clase cuarta. El latín comienza en la tercera inferior con gran número de horas (ocho por semana), y el griego, en segunda inferior, a razón de seis a siete horas por semana. Este gimnasio reformado tiene la gran ventaja de permitir a los alumnos aplazar la decisión por los estudios clásicos a una edad en que conocen mejor sus aptitudes y sus gustos.

6. *El liceo* de las jóvenes, que en los seis años inferiores enseña dos lenguas modernas; estas dos lenguas se continúan en la división superior que implica tres años de estudio, y que, por la importancia especial atribuida a las matemáticas y a las ciencias naturales, se convierte en una especie de *Oberrealschule*.

7. *El Studienanstalt*, destinado a las jóvenes que hasta la clase cuarta siguen el programa del liceo, y después el programa del *gymnasium* o del *Realgymnasium*. Al lado de la segunda clase inferior del liceo hay una *Frauenklasse*, que es la clase final para las jóvenes que no quieren continuar sus estudios y tienden a perfeccionarse en la costura, la música, el dibujo y otras ramas especiales que entran en el círculo de su interés.

8. *La escuela superior alemana* coloca en el centro de su programa lecciones de cultura general. Cada clase tiene, en relación con esta cultura general, una tarea especial que realizar por un trabajo común referente a todas las ramas.— Esta escuela tiene como base esencial de desenvolvimiento una lengua extranjera, estudiada desde la clase sexta. El estudio de una segunda lengua moderna comienza en la segunda inferior. Puede ser reemplazada por el latín.

9. *La Aufbauschule*, de que hemos hablado. Implica seis años, y acoge al alumno de la escuela primaria después de su séptimo año. Tiene el carácter de una *Oberrealschule* o de una *Deutsche Oberschule*.

Se puede decir que con una organización tan variada, la escuela alemana secundaria debe satisfacer, en una amplia medida, la tendencia hacia una educación todo lo individualizada que sea posible. Esta organización tiene la gran ventaja de ir por delante de la diversidad de los dones naturales y de las tendencias personales. Pero ofrece también un gran peligro: compromete la unidad de educación, que el Ministro prusiano recomendaba en términos tan elevados. La cuestión que se plantea también es la de saber si, a pesar de todos los argumentos contrarios alegados por la Administración escolar de Prusia, no se obtendrían más fácil y más eficazmente resultados análogos en una *sola y única escuela*, que ofrecería a los alumnos una gran variedad electiva de ramas de estudio, al mismo tiempo que la ocasión frecuente de trabajar en común.



## VISITADORAS ESCOLARES

por el Dr. Rafael Schiaffino,

Director del Cuerpo Médico Escolar de Montevideo.

Una larga experiencia en las labores médico-escolares nos había convencido, a pesar de las continuadas mejoras introducidas en el organismo encargado de la higiene escolar, de la dificultad de poder abrazar todo el problema con el concurso único de los Médicos Inspectores y con los auxilios de las clínicas escolares. Faltaba siempre el nexo entre la familia y el médico, faltaba el órgano tenaz y continuo de la propaganda higiénica, para hacer que la labor respondiera a los esfuerzos que se le dedicaban.

Nuestro viaje por Estados Unidos y Europa, en la jira de estudio que realizamos en 1925, organizada por la Sociedad de las Naciones, palpando los problemas y pesando las soluciones que en aquellos adelantados países les daban, no hizo sino afirmar más nuestra convicción, basada en nuestra personal experiencia. Habíamos solicitado, ya antes de nuestra partida, repetidas veces, la creación de un Cuerpo de Visitadoras Escolares, y tuvimos la satisfacción de ver, a nuestra vuelta, convertida en realidad esa aspiración, con la inclusión en la ley de Presupuesto, sancionada en 1926, de los primeros puestos de visitadoras.

*Visitadoras y enfermeras.* — Este nuevo organismo, en nuestro medio, lucha ya, y ha de seguir luchando hasta que consiga imponerse, como lo ha hecho ya en casi todos los países, con la incomprensión, no sólo del público, sino también la de las clases dirigentes, en los asuntos de orden sanitario.

Todavía no está hecha en los espíritus la distinción entre lo que una visitadora social y una enfermera significan. Una reciente resolución del Consejo de la Asistencia pública señaló, hace pocos meses, ese estado, al declarar que ese organismo sólo exigiría, a sus visitadoras, el título de la Escuela de Nurses, creada hace años por aquella Institución para el cuidado de los servicios hospitalarios.

Y bien: no puede haber un concepto más erróneo que el atribuir a una visitadora social el simple conocimiento de la asistencia de enfermos, y a su vasta y dilatada función en la obra de la higiene moderna, estrecharla dentro de los muros de una casa hospitalaria.

La enfermera debe circunscribir su acción al tratamiento, como encargada de llevar a cabo las prescripciones del facultativo, siendo su colaboradora, por lo tanto, en la curación del hombre enfermo. La visitadora representa la tendencia más moderna de la medicina preventiva, y es la encargada de la vigilancia de los sanos, la que debe despistar los peligros que a la salud amenazan, para poder evitarlos; la divulgadora de los conceptos higiénicos, a fin de hacer que el organismo resista en mejores condiciones a los ataques de las infecciones y peligros que lo rodean de continuo, a hacer por su prédica que el desgaste por la labor a que está condenado el hombre sea lo menos dañosa posible; la propulsora de los medios modernos de prevención contra las enfermedades, y la difusora de los conceptos de la higiene en la alimentación, en el desarrollo, en la habitación, en los métodos de la vida higiénica.

Así, mientras una enfermera se limita a trabajar junto a la cama del enfermo, ciñéndose a las tareas de su curación, la visitadora tiene por radio la sociedad toda; es el centinela avanzado, cuya acción es la de prevenir, y cuya obra principal es de divulgación, de enseñanza, de convencimiento, labor de todos los días y de todas las horas, en la escuela, en los hogares, en las fábricas, en todas las manifestaciones a que el hombre dedica sus actividades, y que entrañan todas, en mayor o menor grado, peligros para la salud del hombre o de la sociedad.

Cierto es que la nurse o enfermera debe conocer algunas nociones de higiene, como debe conocerlas y aplicarlas en su esfera también el médico, aunque no sea un higienista, y que la visitadora debe conocer tan bien como una enfermera sus deberes junto a la cama de un paciente, como base



de sus conocimientos; pero la preparación de una visitadora debe sobrepasar abundantemente esos límites de la asistencia con conocimientos sólidos de todas las ramas de la higiene, no sólo la higiene general, sino en sus manifestaciones especializadas, la higiene social, la escolar, la industrial, etc., así como los resortes de la medicina preventiva.

Además de esa suma mayor de conocimientos, la visitadora requiere una buena base de conocimientos generales y condiciones de cultura social más completas para su acción dentro de la sociedad, en donde está llamada a actuar, y que han de hacer posible su acción bienhechora.

No es de extrañarse, pues, que cada vez sean más completos en todas partes los estudios de visitadoras sociales, llegando en Alemania actualmente a cuatro años de escuela, fuera de las exigencias de su preparación previa.

*Preparación de las visitadoras.*—La primera condición que, a nuestro juicio, requería el éxito de las nuevas funcionarias de sanidad era su preparación. Con lo anteriormente expuesto, es claro que no podíamos confiar tan delicadas tareas a enfermeras o *nurses*, no ya las que tienen como única base una experiencia más o menos completa, sino aun las que hubieran seguido estudios regulares, los que pueden alcanzar a llenar las necesidades del cargo a que se habían de destinar.

Era, pues, necesaria la creación, por primera vez, de un curso de visitadoras en nuestro país, y con ese objeto obtuvimos del Consejo de Enseñanza que se solicitara la creación de ese curso a la Facultad de Medicina, como lo más indicado. Obtenida la aprobación de las autoridades escolares, y elevado el pedido al Consejo de la Facultad, ésta encomendó esa tarea al Instituto de Higiene, el que por ley estaba encargado de la enseñanza superior de la higiene. El franco apoyo de su director, el Dr. Berta, allanó las dificultades, y el curso se inauguró al comenzar el año escolar.

*Condiciones de admisión.*—Propusimos que las aspirantes a los estudios de-

bieran ser maestras de primer grado, o estudiantes que hubieran terminado sus estudios de enseñanza secundaria. La necesidad de que los conocimientos generales fueran sólidos, facilitando, por lo tanto, su instrucción, nos movió a proponer ese temperamento.

El Consejo, sin embargo, modificó esa proposición con un aditamento que la destruía, añadiendo también que podrían ingresar las que hubieran cursado el último año de escuela primaria.

No fué tampoco aceptada nuestra proposición de que se fijara la edad de las aspirantes entre 20 y 30 años de edad.

*Visitadoras sociales y visitadoras especializadas.*—Obtenida la creación del curso por la Facultad de Medicina, el primer problema en el plan de estudios era el pertinente al grado de conocimientos que debían darse a las nuevas visitadoras escolares. ¿Deberían ser estas visitadoras sociales aptas, por lo tanto, para todas las funciones de una bien organizada sanidad pública, o debíamos ceñirnos a las funciones que les daba la ley, preparándolas exclusivamente para las tareas escolares?

Desde este punto de vista nos decidimos francamente por lo primero. Desde luego, porque la enseñanza y el conocimiento práctico de todos los problemas sociales completa y aun facilita el estudio de los especializados y, además, por otra consideración, que pudimos palpar en nuestra visita a las instituciones sanitarias más adelantadas. En efecto, lo mismo en Alemania que en los Estados Unidos, la evolución siempre ha sido, de la visitadora especializada, hacia la general. La visitadora especializada, una vez que el régimen entró en todas las ramas de la vida social, llevó en esos países a un exceso de visitas a los hogares, cada una con distintos motivos, haciéndolas incómodas a las familias, recargando los presupuestos de las instituciones sanitarias y quitando unidad a las obras de sanidad.

Es cierto que por el momento no corremos ese riesgo en nuestro país, donde la visitadora aun no ha hecho sentir sus efectos; pero creemos firmemente que la hora



de la reconstrucción total de nuestra sanidad, aun arcaica, no ha de tardar, y, por lo tanto, es obra del futuro el ir preparando los elementos aptos de que podrá disponer mañana.

Sin embargo, y atendiendo al destino particular a que desde luego se había fijado a este grupo, tratamos de que, tanto en la parte teórica como en la práctica, fuera la higiene escolar estudiada con el mayor empeño.

*Duración de los cursos.*—No creíamos que los cursos regulares pudieran ser menores de dos años, compartiendo en eso, en todo, la opinión del director del Instituto de Higiene; sin embargo, era necesario no demorar más de un año el que se pusiera en vigencia la ley de Presupuestos, y fué necesario hacer un programa comprimido, en dos semestres, suprimiendo las vacaciones, a fin de poder ahorrar tiempo, y hacer las clases ocupando todos los días de la semana y aun mañana y tarde.

*Los programas.*—Los programas abrazaron, en su parte teórica y práctica, los siguientes cursos:

Anatomía y Fisiología.

Microbiología y parasitología.

Patología general.

Higiene general.

Práctica de medicina y de cirugía generales.

Y en el segundo semestre:

Higiene escolar.

Higiene social.

Enfermedades sociales.

Práctica en Maternidad, Gotas de Leche, Salas de infecciosos, Dispensarios, etcétera.

Economía doméstica.

*Marcha de los cursos.*—Los cursos se iniciaron al comenzar el año escolar pasado, con la inscripción de 44 alumnas, en su mayoría maestras diplomadas y estudiantes que habían realizado su 4.º año de estudios de enseñanza secundaria.

A mediados del año rindieron los exámenes del segundo semestre, y actualmente tocan los cursos a su fin, esperando que para la época de la iniciación de las clases tengan su certificado de estudios, que las

habilite para presentarse al concurso de oposición para llenar los puestos creados por la ley.

*Número de visitadoras.*—Solicitábamos en nuestro pedido para la creación de los cargos 24 visitadoras, teniendo en cuenta que la población escolar en el departamento de la capital está cercana a 50 000 niños, y al mismo tiempo un cargo de visitadora-jefe, a nuestro modo de ver indispensable para la inspección y para dar a la obra unidad de acción.

El número de visitadoras que asignábamos estaba calculado en una por cada 2 000 alumnos, cifra que consideran el máximo los higienistas americanos.

Sin embargo, no pudimos obtener más que la mitad, esperando más adelante poder proveer a las restantes escuelas del mismo beneficio, así como la creación de visitadoras para las escuelas rurales.

Por otra parte, hasta que la ley no cree el cargo de visitadora-jefe, será necesaria la superintendencia de una de ellas para uniformar la acción.

*Necesidad de proseguir los cursos.*—Terminados los cursos actuales, es de esperar que la Facultad siga en la empresa de la preparación de visitadoras sociales, pues hay que tener en cuenta que, dado que los cursos futuros han de durar dos años, es conveniente se vayan adelantando las aspirantes a la creación de los puestos, no solamente aquellos a que hemos hecho referencia en la instrucción primaria, que absorberán, por lo menos, unas 50, sino a los que mañana deberá crear la Sanidad en cuanto reforme su programa adaptándolo a los principios admitidos hoy casi universalmente en lo que a Sanidad pública se refiere.

*Tareas de las visitadoras.*—Concluirémos enumerando sumariamente las tareas de las visitadoras en las escuelas, en las visitas a domicilio y en las de divulgación higiénica, transcribiendo las indicaciones de Tagliaferro Clarck, en su monografía sobre ese tema:

1.º *En la escuela:*

a) Inspección diaria, instrucción y disposición, generalmente de mañana, en un



cuarto destinado al objeto, de niños observados por el médico escolar o miembros del personal enseñante, enfermos de alguna enfermedad contagiosa, que padezcan de alguna afección parasitaria de la piel, o que necesiten ser atendidos en casos de accidentes y emergencia.

b) Inspección del salón de clase a intervalos frecuentes, con el objeto de descubrir casos no denunciados o inadvertidos de enfermedades infecto-contagiosas, observando las condiciones higiénicas de los salones de clase, inclusive la limpieza, la disposición de los asientos de los niños, la temperatura, la calidad de la ventilación y la regulación de la iluminación desde el punto de vista del bienestar visual.

c) Instrucciones sanitarias a los maestros.

d) Instrucciones sanitarias a los alumnos.

e) Trabajo de vigilancia.

f) Observación de las condiciones sanitarias de los edificios y terrenos que los rodean.

*Visitas a domicilio.*—Las visitas son necesarias para el objeto de:

a) Explicar la naturaleza de las taras físicas y mentales observadas en la salud del niño, su progreso escolar, eficiencia económica y el remedio adecuado.

b) Explicar la naturaleza de las enfermedades sujetas a cuarentena, y lo necesario e importante que es cumplir estrictamente la cuarentena para la protección de la comunidad y de los otros miembros de la familia.

c) Informarse de la presencia de tuberculosis abierta en el hogar de niños de quienes se sospechen sean tuberculosos.

d) Informarse de las ausencias de más de dos días por causas no explicadas.

e) Asegurarse la cooperación de los padres en la instrucción sanitaria y en la obligación de seguir en el hogar el régimen prescrito a los niños en clases y escuelas especiales.

f) Repartir folletos sobre temas de salud, preparados o aprobados por los Consejos sanitarios departamentales y locales.

g) Asegurarse la cooperación de los

padres para que cumplan en el hogar los preceptos dictados para proteger y fomentar la salud en clases de sanidad especiales y generales y en escuelas especiales.

*Instrucción sanitaria.*—Para que dé resultados, la instrucción sanitaria deberá formar parte del programa de la escuela. Sin embargo, cuando esta instrucción no esté incluida en él, la enfermera escolar debe estimular a la maestra para que dé instrucciones sanitarias, y ayudarla a elegir temas apropiados y a conseguir el material necesario para dicha enseñanza. La enfermera debe darse cuenta de que la mayoría de las veces la maestra misma necesita instrucción sanitaria. Por esta razón, ella debe sacar provecho de institutos para maestros y preparar ocasiones especiales para la instrucción sanitaria de las maestras de su distrito.

La enfermera debe también inculcar en la maestra la importancia de su propio aspecto y proceder personal y el efecto que ejercerá en los hábitos de salud de sus alumnos. Ella la convencerá con tino sobre el valor saludable que una presencia personal prolija y el estricto cumplimiento de la higiene personal ejercerán en la formación de los buenos hábitos de salud de sus discípulos.

Esencialmente, la instrucción sanitaria de los niños consistirá en cultivar buenos hábitos de salud, en dar instrucciones sobre los principios fundamentales de las medidas sanitarias y las causas y comprobación de las enfermedades contagiosas, y en crear un espíritu de responsabilidad hacia la comunidad, no sólo teniendo en cuenta el cumplimiento individual de los principios de higiene personal, sino también observando las medidas fundamentales para mantener la salud de la comunidad.»

(Del número de enero último del *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia.*)

---

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



## LOS DERECHOS DE LA INFANCIA (1)

por el profesor Domingo Barnés,

Del Museo Pedagógico Nacional

Desde los primeros momentos de la Historia de la Pedagogía brotan dos corrientes centrales en ella, que han persistido a través del tiempo hasta nuestros días: una corriente estrictamente pedagógica, que ha enfocado la educación como un proceso sustantivo, como un proceso esencial, y ha desenfocado, en cierto modo, al niño como sujeto de este proceso. El niño había que incorporarlo, mediante el proceso educativo, a la sociedad. Una incorporación lenta, gradual, que se deseaba fuese lo más rápida y activa posible. El padre tiene prisa por que los hijos participen de sus mismos ideales.

Dividida la ciudad por orientaciones e ideales diversos, tiene prisa también por que los niños participen pronto de esos ideales. Y no es esto lo grave, sino que, dividido también por intereses y pasiones diversas el hombre, busca pronto en el niño un aliado para lanzarlo a la lucha. Es inconsciente este proceso, pero no me negaréis que es real.

El hombre de la ciudad, en su deseo de incorporar al niño a sus sentimientos, ideales y cultura, suele provocar este aprendizaje con una cierta incomprensión, cuando no con una negación explícita del ideal, del interés y del sentimiento de las demás ciudades. Pronto se lanza al niño a esta batalla, concibiendo la vida como lucha.

Este es el resultado de la corriente pedagógica, exclusivamente pedagógica. Su última palabra es incorporar al niño a la vida, como si el niño tuviera prisa por vivir la vida y como si no hubiera más vida que la del adulto, como si el niño no pudiera ni debiera vivir su propia vida y la vida real y sustantiva de la escuela.

La segunda corriente, la corriente pai-

dológica, enfoca, por el contrario, desde el primer momento, al niño. Ya veis que hablo de una corriente paidológica que surge del seno de la Pedagogía misma. Es decir, que así como los cristianos, dice Tertuliano, se llaman «cristianos después de Jesucristo», la Paidología se llama así desde el último momento de la Paidología; pero había paidólogos antes que Paidología, lo que es que el paidólogo se llamaba *filósofo*, como Platón o Rousseau, o se llamaban *educadores*, como Pestalozzi. Ya en Rousseau encontramos planteado el problema de la infancia. Es posible que deba más la Paidología a la Pedagogía y a los grandes educadores que a los paidólogos, que han cultivado esta ciencia con todos los refinamientos y exigencias de los últimos métodos experimentales.

Y todavía hoy la lectura del *Emilio*, por ejemplo, y de los *Diálogos de Platón*, inclusive—y ya veis que el *Emilio*, por su título, es un niño y no un nombre; educación o *Tratado de la educación* es lo segundo; lo primero es Emilio, *el niño*, porque la educación es de niño—, es más útil y sustantiva que la del manual más perfecto de Paidología.

En Rousseau nos encontramos planteado el problema. La infancia no es un estado pasajero que hay que apresurar todo lo posible, sino que es un estado sustantivo que tiene sus funciones biológicas.

Ya sabéis que en Biología hallar la función de una cosa es definirla biológicamente. ¿Cuál es la función de la infancia? Es el desarrollo, el desenvolvimiento; y la educación tiene ante este proceso dos funciones: de un lado, la negativa: respetar ese desarrollo; «Maestro, abstente, abstente», dice Rousseau. De otro lado, la función positiva: provocar, fomentar, apresurar este desarrollo.

Ahora bien, en realidad, ¿cómo puede realizarse este desarrollo? Solamente mediante el ejercicio. ¿Qué es—dice Bovet en su discurso presidencial en el Congreso de Locarno—, qué es esto de la educación nueva, en último término, sino la plena educación funcional de que habla Claparède, en la que renace el principio de Pla-

(1) Extractos de la conferencia pronunciada por D. Domingo Barnés en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio el 20 de diciembre de 1927, publicada íntegra en la *Revista de Escuelas Normales*, números de febrero y noviembre últimos.



tón y de Rousseau, según el cual «el niño es un ser que se desenvuelve y es esencialmente un ser activo cuyas facultades se desarrollan mediante el ejercicio?»

En efecto, el desarrollo del niño nos lleva de la mano a la ley de la actividad. La actividad, el ejercicio, es lo que realiza el desarrollo del niño. Es más: no es sólo que las facultades — como dice Bovet — se desenvuelven mediante el ejercicio; podríamos ir más allá en buena teoría biológica; es que las facultades se crean y se forman mediante el ejercicio. Porque no podemos concebir la estructura del órgano y la función como dos cosas separadas e independientes que se desarrollan paralelamente y que se influyen la una a la otra. Es que el órgano se perfecciona conforme realiza su función y que la función se estructura, se afina y se define conforme se perfecciona el órgano. Es que órgano y función forman un complejo biológico que se desenvuelve plenamente, en su totalidad, en su conjunto.

Por ejemplo: el órgano de la visión, el proceso de la visión, no podemos concebirlo como la suma de un órgano anatómico que realiza ciertos movimientos fisiológicos de fijación de los ojos, de acomodación, etc., con otro proceso psíquico, de las interpretaciones de la conciencia, de interpretación de los datos sensibles para llegar a la percepción, etc., sino que tenemos que concebir todo ello como un aparato que se autorregula a sí mismo, como una serie de movimientos fisiológicos y psíquicos, como una serie de actos condicionados todos a su finalidad.

¿Quién, si no, puede explicarse cualquiera de los momentos del proceso de la visión por sí solo, aisladamente, sin la totalidad del proceso que tiende, como todo proceso biológico, a su perfección y acabamiento? No podríamos explicarlo. En las explicaciones funcionales que han dado fisiólogos y psicólogos ha faltado siempre algo; es como si pretendiésemos conocer exactamente el funcionamiento de una máquina con la simple visión de un tornillo, sin la visión de la máquina entera. Esto se ve y se comprueba aún más claramente con

el sucesivo aparecer de la actuación de los sentidos. Sabéis que las sensaciones de la piel aparecen pronto en la vida. El niño recién nacido nota fácilmente, y le es desagradable, cuándo el baño o la leche no están a la temperatura adecuada y conveniente.

Son más lentas en aparecer las sensaciones gustativas o las olfativas, y son aún más lentas las sensaciones auditivas

Pues bien: Flesihg, el gran fisiólogo y biólogo, ha comprobado que el proceso de las vías nerviosas es distinto en unos y otros; que las primeras que se revisten de su vaina son las vías que van directamente a la piel, y las últimas son las vías acústicas, las del nervio acústico.

Mediante el ejercicio, el niño tiene que perfeccionar sus órganos y su aparato motor. Esos movimientos y esas actitudes aparecen desde el primer día; pero, además, tiene que perfeccionar también sus órganos sensoriales. La primera percepción, vaga, aislada, inconexa (la primera estructura, que diría el moderno psicólogo estructurista), las estructuras más simples, tienen que ir cediendo a una visión total del mundo, cada vez más compleja.

Pero no sólo tiene el niño, mediante el ejercicio, que unificar el aparato motor y el aparato sensorial, sino que tiene que crearlo como tal aparato, integrado recíprocamente; tiene que crear lo que llaman los biólogos el aparato «sensomotor», es decir, la conexión del sensible y del motor, de los fenómenos de conciencia con los movimientos que respondan y adapten nuestra conducta a la visión que de las cosas recogemos mediante el aparato sensorial. Esto es lo que permite que los movimientos y los fenómenos conscientes (el aparato motor y el aparato sensorial) no queden inconexos, no sean los eslabones rotos de una cadena, sino que formen realmente una cadena que convierta nuestro proceder en lo que se llama *una conducta*, una serie de actos, de acciones humanas, porque, además, en este punto intermedio del aparato sensomotor es justamente donde aparecen esos *procesos* que se llaman *intermedios*.



Es raro que ante una situación nueva, el hombre responda con una conducta adecuada, de primera intención, improvisadamente. La característica del hombre es que es un ser que *se para a pensar*. Este pararse a pensar, esta creación de auto-disciplina entre lo sensorial y lo motor es la conciencia, y es la ciencia y el arte, porque ocurre este proceso maravilloso en el hombre: el de que esos elementos intermedios llegan a adquirir vida propia y sustantiva y llegan a ser cultivados por sí mismos.

Estos elementos intermedios, este pararse a pensar, es la gran conquista que el niño puede hacer en la escuela. Es la labor más interesante que el maestro puede hacer con el niño. Que se pare a pensar, para que se liberte de la tiranía del medio, del acicate del medio, del excitante del medio, que se pare a pensar en la respuesta, porque en este pararse a pensar no será una, sino muchas, las respuestas que se le ocurran, y podrá escoger la mejor, y, sobre todo, el sistema de respuestas llegará a cobrar autonomía, vida propia.

Este principio de la actividad, este principio del ejercicio nos lleva de la mano al *principio de la libertad*. Porque sólo puede provocar el desenvolvimiento del niño una actividad espontánea, una actividad libre.

Sabéis que el Congreso de Locarno, celebrado en agosto, ha sustentado su interés en este tema justamente: *La libertad en la escuela*.

Parecía de temer que se realizase una especie de función de fuegos de artificio en honor de la libertad del niño y que degenerase todo en retórica vocinglera. Y no fué así; todo lo contrario: ilustres pedagogos, los más ilustres de la Pedagogía contemporánea, conscientes de su deber y de su responsabilidad, más bien parecían impregnados del temor contrario, del temor a las extralimitaciones de la libertad, y se extendían en discusiones respecto de «la libertad bien entendida». Yo confieso que cuando oigo hablar mucho de «la libertad bien entendida», sobre «la libertad ver-

dadera», temo que se disipe la verdadera libertad, más o menos verdadera. Estas distinciones eran las más frecuentes en todos los discursos, y es que gravitaba sobre la Asamblea, a juzgar por las conferencias y discursos que han llegado a nuestras manos, gravitaba sobre ella, vagamente, una cierta concomitancia entre la libertad del niño en la escuela y la libertad política o social, sin comprender que la libertad política es una cosa y la libertad del niño es otra muy distinta, porque ésta es esencialmente una exigencia, un desarrollo del niño para formar y desenvolver su personalidad, no ya para expresarla.

Gravitaba también sobre la Asamblea la preocupación de la disciplina. Ya hablaríamos de este problema si tuviésemos tiempo. Es una plaza que no puede conquistarse desde fuera si no hay aliados dentro, si la disciplina no brota dentro, si no brota en un espíritu disciplinado. Con imposiciones desde fuera no se conquista la disciplina.

Y nos encontramos con discursos tan discretos como, por ejemplo, el del ilustre pedagogo Decroly, que dice que, en efecto, la libertad hay que aplicarla a los niños según sus tipos. Hay niños a los que se puede decir: «Haz lo que quieras», y otros niños a los que no se puede dejar esta libertad. Y él temía que si al más inquieto y preocupado ante este problema de la diversidad de tipos y de espíritu se le dice: «Ama la libertad», probablemente conquistaremos un enemigo de la libertad. Hay que individualizar, clasificar y no generalizar.

Por otra parte, nos encontramos con otros que dicen: «Sí, la libertad; pero no para las técnicas especiales, porque las técnicas hay que enseñarlas *a pesar de los niños*, porque las técnicas les son indispensables a los niños».

Alegaban los maestros de Hamburgo, partidarios entusiastas de la libertad: «Sembrad judías, guisantes, y no os preocupéis de más, porque, ¿qué van a nacer sino judías y guisantes?» Unas u otras, las plantas recogerán del ambiente lo que necesiten para desarrollarse y desenvolverse.

Pero, respondía nuestro orador: «Sí, eso



sería verdad, si vivieran en un medio más primitivo, más elemental; pero el medio contemporáneo es muy complejo. Es demasiado complicado para que el niño, espontáneamente, pueda adaptarse a él. Hay que prepararle para ese medio mediante la enseñanza de las técnicas». En cambio, después de enseñarle estas técnicas (la Pedagogía moderna definirá la actividad educativa y el método por que pasará el proceso de esta enseñanza), quedarán muchas horas libres para la libertad del niño y para que éste, libremente, se consagre al trabajo creador y social. En éste sí que le podemos conceder la amplia libertad.

Como veis, no es que yo discuta estos problemas y distingos, pero me parece, en cierto modo, todo ello caracterizado con esta nota: Todo obedece, en realidad a la persistencia, a la supervivencia de la corriente pedagógica, no de la corriente psicológica. En la corriente psicológica yo no encuentro, entre las conferencias de Locarno, más que la de Marietta Johnson, que la titula así (título bien sugestivo): «La conservación de la infancia». Voy a leer sus palabras, porque son muy interesantes:

«No hay programas nuevos—dice—, sino nuevos métodos para aplicar los viejos programas. Y estos programas son los que consideran la vida, aun la vida del niño, como un largo proceso—la infancia, como estado transitorio y pasajero, les parece siempre demasiado larga a los padres y a los maestros—para *acabar pronto*. Acabar pronto, ¿para qué? Acabar pronto para el Instituto, para la Universidad, acabar pronto para la vida. ¿Qué prisa tiene el niño? Demasiado corta será siempre su infancia entre tantos enemigos disfrazados.»

«El programa actual es un programa externo. El nuevo programa debe ser interno y mucho más elevado. No debería estar constituido por lo que los niños deban hacer, sino que les debería mantener maravillosamente perspicaces, mentalmente interesados y sincera y físicamente bien... No preguntamos lo que el niño necesita hoy. Preguntamos: «¿Qué puede hacer?» El resultado es muy incierto. Perturbamos al niño preocupándonos constantemente

por el elemento tiempo. Pensamos la educación, como preparación de la vida adulta, en lugar de hacer que ayude al desarrollo. Educación es desarrollo. El deber y el privilegio y la tarea de todo adulto en el mundo es ayudar al desarrollo del niño. La infancia existe por sí misma—«para sí misma, pudo agregar»—, el niño existe por sí mismo. Es tan importante ser 4 como ser 40, y a menudo aquello es mucho más bello. Deberíamos desterrar esta actitud de preparar al niño para la vida y reconocer que el fin es el desarrollo normal, bello, y que éste ocurre naturalmente, a menos que nosotros lo impidamos. La única seguridad que tenemos en cualquier momento de que nos desarrollamos es que seguimos desarrollándonos. *La gente no se hace vieja; parece vieja porque deja de desarrollarse.*»

Como veis, parece oírse aquí la voz de Rousseau, resonando quizá en su discípulo Claparède. Ahora bien: la actividad, el ejercicio, que puede provocar realmente este desarrollo, el ejercicio que puede ser libre y espontáneo, no es más que uno: *el que al niño interesa.*

Y todas las clasificaciones que se han hecho de los intereses, en realidad, se unifican en el juego, que es el interés esencial del niño. Mañana oiréis hablar del juego, seguramente con un sentido mucho más elevado que el mío, más documentado y más bellamente expuesto (1); por lo tanto, no insistiré en ello. Lo que me interesa hacer constar es que ésta es la única actividad que el niño realiza intensamente. Recientemente leí una distinción, de Lombardo-Radice, entre el juego, el trabajo creador y el trabajo ganapán. No quería resignarse este autor a una distinción radical entre el juego y el trabajo; el juego, en que el niño es libre, y el trabajo, en que el hombre es esclavo. Quería encontrar un término medio que participase de la naturaleza libertadora del juego y que lograra la eficacia práctica del trabajo, para que sirviera de sustento, de medio de vida. Es

(1) Se refiere el orador a la conferencia que, acerca de «El juego y el arte en la educación», pronunció D. Manuel B. Cossío en la mañana del día siguiente al en que fué pronunciada ésta.



difficil esta transacción y esta componenda. Es decir, creo que puede lograrse, pero por otro camino. Y es que, en efecto, la distinción es fundamental y radical. En el juego, en la actividad del juego, el niño no tiene otro fin que la actividad misma, la complacencia, el recreo y el interés libre de su propia actividad. En el trabajo, el hombre busca un rendimiento, un producto. Y, además, ese producto tiene que arrancarlo venciendo la resistencia de la materia. Esta es la característica del trabajo, lema y sino del hombre. Tiene que vencer la rebeldía de la materia, tiene que dominarla para obtener de ella y de su victoria el producto útil, el rendimiento, el objeto que sea.

¿Es que el hombre no tiene más remedio que ser el esclavo en esta lucha? No; hay un medio de libertarse, porque, en realidad, lo directamente útil no es el salario o paga que por su trabajo logra el hombre. Lo directamente útil es el producto, es la obra realizada. Lo que se paga es la obra; la obra es el producto del trabajo. Desde el momento en que el hombre piensa más en el pago que en la obra, el hombre es esclavo, y por añadidura, la obra valdrá económicamente poco, porque estará desvirtuada, impregnada de este elemento utilitario; de este elemento de codicia y de ambición. Estará, naturalmente, rebajada para buscar su valoración económica en el mercado.

¿Concebimos que un pedagogo, que un educador realice la obra de arte de la educación de un niño, o la obra científica, o una concepción pedagógica pensando en el pago de los honorarios que esto le merezca?... ¿Qué valdría una obra así? Aquí está realmente la distinción. Por esto yo, cuando leo a hombres como Dewey, por ejemplo, que dicen que en las escuelas no se debe preparar a vivir, sino que se debe vivir, me pregunto: Pero ¿qué vida? ¿Es una vida falseada, una vida que es un remedo de la vida adulta, con su ahorro escolar y todo?... Entonces no es ésa la vida de la escuela, la suya, la sustantiva, la característica de la escuela. Esta es la vida que el niño tiene que vivir para pre-

pararse para la vida adulta, porque no hay preparación para vivir una vida sincera sino vivir sinceramente, plenamente, la vida anterior. Yo creo, incluso, que no hay mejor preparación para la otra vida, cuando se dice de ésta que es la morada de la otra, que vivir ésta lo más perfectamente posible, austera y honradamente. Por eso creo que la preparación más perfecta para la vida adulta no es lo mejor de la vida adulta, sino la vida de la escuela. Por eso creo que es insustituible la vida de la escuela, y cuando se dice que la familia debe remedar, debe completar la labor de la escuela, digo: Sí, pero como tal familia y mediante la vida del hogar, no como remedo de escuela. Que no se falsifique la vida de familia. Como la escuela, igualmente, no tiene que falsificar nada para preparar al niño para todas las vidas posibles.

Vivir sinceramente la vida que se vive. No hay mejor preparación que ésa. En cambio, en la vida verdadera no hay más taller que el taller verdadero, el taller en que se obtiene un rendimiento. Ahora, claro está, que este taller debe organizarse pedagógicamente, para que puedan aprender en el taller lo que es el taller, no para hacer un aprendizaje en pura pérdida como el que se hace abandonados a sus propias fuerzas.

Y, para terminar, me voy a limitar a leer la «Declaración de Ginebra.» Todos la conocéis, pero veréis en ella una serie de extremos que tienen diferentes significaciones. Para nosotros, realmente, el que tiene más alcance pedagógico y plantea una exigencia paidológica interesante es el primero. Los otros tienen un sentido más social, de política social, de filantropía, de caridad, etc. Veamos:

«I. El niño debe ser puesto en condiciones de realizar normalmente su desarrollo físico y espiritual.

»II. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño retrasado en su educación debe ser alentado a proseguirla; el niño desviado de la buena senda debe ser vuelto a ella; el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y socorridos.



»III. El niño debe ser el primero en recibir socorros en toda ocasión de calamidad pública.

»IV. El niño debe ser puesto en condiciones de ganar la subsistencia y ser protegido contra toda clase de explotación.

»V. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.»

Insisto, por tanto, en que el primero es el que nos importa fundamentalmente, y, en realidad, toda esta parte de la conferencia no ha sido sino justificación de este primer punto: *El niño debe ser puesto en condiciones de realizar normalmente su desarrollo físico y espiritual*. Y para esto, podríamos añadir: es preciso, ante todo, estudiar al niño al fin de conocer las condiciones normales de ese desarrollo.

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

#### L'Enseignement public.

(*Révue Pédagogique*).—Paris.

AGOSTO-SETIEMBRE

*Discurso pronunciado por M. Creson, profesor de filosofía en el Liceo Condorcet, en la distribución de premios del concurso general en la Sorbona, el 12 de julio de 1927.*

*Para realzar el latín*, por Gastinel.— Para unificar y graduar el trabajo de los alumnos, conviene adoptar y aplicar los principios siguientes: I. Proscripción de traducir palabra por palabra. II. El análisis de la frase simple tiene por objeto el poner de relieve los grupos esenciales. III. Se ejercitará a los alumnos para reconocer el tipo de la frase simple. IV. Se evitará multiplicar los tipos de frase simple. V. Pasando gradualmente al estudio de las frases más complicadas, se procurará que los alumnos las reduzcan a los tipos sencillos correspondientes. VI. Una vez abordado el estudio de las proposiciones subordina-

das, se procurará conservar estos hábitos de simplificación, clasificando sólo en tres categorías las proposiciones estudiadas. VII. Se estudiará largamente y de cerca las proposiciones conjugadas, es decir, las que presentan dos afirmaciones o dos hechos distintos, pero estableciendo entre ellas una posición positiva o lógica. IX. Cuando se corre el riesgo de que el análisis sea demasiado complicado, se hará leer la frase en alta voz, en el orden estricto del texto. X. Se establecerán frecuentes ejercicios orales y escritos de versión y de temas, para que los alumnos puedan pasar de la frase más simple a la frase más complicada. XI. La traducción del latín al francés se hace en tres tiempos: 1.º, lectura en alta voz (articulando o puntuando con cuidado) de una frase (o de una serie de frases) que presenten un sentido completo; 2.º, lectura en latín de ese mismo texto, pero colocando las palabras en el orden que convendría al francés (orden llamado lógico); 3.º, lectura en francés de la frase así remanejada, sin mezclar con esta traducción una sola palabra de latín.

*La reforma escolar en Austria* (1), por Delmas. — Los viajeros que han ido a Viena a evocar en los recuerdos de la gloria imperial el alma de Beethoven han encontrado ante la Hofburg, Schoenbrun, sobre el Kahleberg, las tropas alegres de los escolares de la República, llevados por sus maestros para recibir la gran lección de las cosas. Y si, sustrayéndose al encanto del pasado, han penetrado, siguiendo a estos niños, en la vida moderna de Viena, habrán descubierto, al lado de la ciudad de la música, la ciudad de la pedagogía.

Apenas libertados de la tormenta revolucionaria, la nueva Austria ha abordado el problema de la educación popular con un entusiasmo tan noble, que su capital se ha convertido en un museo pedagógico vivo, en un vasto campo de experiencias, en el que se elaboran, en fórmulas varia-

(1) Según el folleto de uno de los reformadores, el Dr. Hans Fischl: *Sept ans de réforme scolaire en Autriche*. Viena, 1926.



das, soluciones originales a los problemas que plantean en el tiempo presente la escuela única, la selección de las minorías selectas, las humanidades modernas, la cooperación escolar bajo todas sus formas, la educación en el internado y la formación de los maestros.

Al lado de la reforma italiana, ofrecida al fascismo en 1923 por el profesor universitario Giovanni Gentile, puede enfocarse la reforma emprendida en Austria, en 1919, en nombre del partido socialista, por el maestro de escuela Otto Glöckel. A Glöckel, en efecto, corresponde el honor y la responsabilidad de la reorganización de la enseñanza pública en Austria, pero en ella participa el Cuerpo docente entero. El primer acto de Glöckel al tomar posesión del Subsecretariado de Instrucción pública, en abril de 1919, fué asociar las gentes del oficio a su esfuerzo creador. Reemplazó inmediatamente los juristas, a quien el antiguo régimen había confiado la administración central de las escuelas, con pedagogos. Organizó, bajo su autoridad directa, un Comité de reforma escolar. El decreto del 30 de abril promulgó un estatuto de las Cámaras del personal docente primario, medio y superior, llamados a deliberar sobre todos los proyectos de reforma. Bajo el impulso de los nuevos funcionarios del Ministerio, los sindicatos, los grupos pedagógicos surgen de todas partes, y son prácticamente estimulados a organizar conferencias y a preparar encuestas y experiencias.

Por otra parte, un decreto de agosto de 1919 creó un Consejo Nacional de Instrucción y de Educación, encargado de hacer conocer al ministro la opinión pública sobre los problemas escolares. Las asociaciones de padres de alumnos, provocadas y dirigidas por la Administración, aportan su colaboración activa. En la segunda enseñanza se pudo manifestar la opinión misma de los alumnos por el órgano original de las comunidades escolares, en las que maestros y discípulos estudian conjuntamente las cuestiones de enseñanza.

La guerra y la revolución han quebrantado profundamente el sistema escolar del

Imperio. No era susceptible de resistir las críticas apasionadas de los hombres nuevos que la Revolución ha llevado al Poder. Se le reprocha, ante todo, su espíritu mismo y los métodos por los que se manifiesta este espíritu. El antiguo régimen no pedía a la enseñanza elemental sino que le preparase sujetos sumisos; se dirigía, pues, a la receptividad del niño, y se imponía a su memoria una suma determinada de conocimientos positivos, cuidadosamente elaborados y dosificados para no despertar nada su sentido crítico. El Imperio recogía en las clases medias funcionarios dóciles y autoritarios, respetuosos de todas las tradiciones. La pedagogía del pasado sustraía así al niño, deliberadamente, de la vida presente, y le trasportaba al mundo de las abstracciones, para desenvolverse después sobre el plan de las civilizaciones muertas. Que sus métodos permaneciesen obstinadamente estancados en las tradiciones escolásticas y del Renacimiento, y que su organización práctica crease obstáculos invencibles para la interpretación de las clases sociales, sólo ventajas podía ofrecer para el régimen. El Imperio, provisto de un grupo de escogidos por la gracia de Dios, no se interesaba más por el problema de la selección de las minorías escogidas que por el de la educación popular.

Y éste es, por el contrario, el primer deber de una democracia que no quiere ser un imperio sin emperador. Ciertamente que ha sido afrontado seriamente por la República. El antiguo régimen había establecido un sistema escolar exactamente adaptado a sus necesidades. La República pretende adaptar la escuela nueva a las necesidades de la nación y educar las generaciones nuevas en la libertad y por la libertad.

El problema fundamental de las democracias es el de la educación de las muchedumbres. No se concibe la minoría selecta sino como la cúspide de una pirámide de base muy amplia. El sufragio universal implica en todos una disciplina de la actividad intelectual, del sentido crítico, de la voluntad; supone una cultura de la «virtud», sobre la cual se funda la República.



En la situación económica presente, los obreros austriacos tienen más que esperar de la perfección de su trabajo que de la masa de su producción, y los campesinos tienen que romper con todas las rutinas que impiden a sus tierras dar su máximo rendimiento. El interés de la República y el interés de los individuos exigen conjuntamente una renovación completa de las bases de la educación popular.

El problema de la Escuela única aparece así en Austria primeramente bajo la forma de un problema pedagógico. Exige la renovación de los métodos de toda la enseñanza nacional con un mismo espíritu. La enseñanza elemental, como la superior y la secundaria, no pueden ser una cultura de la memoria. Es la indagación de la verdad. La escuela primaria, lo mismo que la Universidad, apelan a la actividad creadora del alumno, no a su receptividad. Una serie ininterrumpida de esfuerzos creadores conduce desde el juego infantil a la libre indagación científica del estudiante y del sabio. La escuela nueva se funda sobre la Pedagogía nueva, en la que las observaciones psicológicas han establecido una serie de leyes indiscutibles, que no han logrado, sin embargo, vencer todavía la fuerza de resistencia inherente a los organismos escolares. Los reformadores austriacos han tenido la suerte de no encontrar ante ellos sino fuerzas de reacción minadas por la guerra y por la revolución. No les han dejado tiempo para reconstituirse.

Desde la inauguración del curso de 1919, se experimentaron en 253 clases los nuevos métodos. Una selección de maestros se comunicaban o comparaban, en reuniones pedagógicas oficiales o libres, el resultado de estas experiencias. En abril de 1920, se sometió a la crítica del Cuerpo docente un proyecto de programas. El 1.º de setiembre de 1920 aparecieron los programas de las escuelas elementales, aumentados con las sugerencias que pudieran facilitar la aplicación.

La cultura moderna parte del niño y de su medio: la tierra maternal. No fracciona la enseñanza en una serie de disciplinas distintas, impenetrables unas a otras, sino

que se esfuerza solamente en solicitar y dirigir la actividad espontánea del niño hacia la comprensión del conjunto en que vive. Da a esta enseñanza el nombre de «Ciencia de la patria pequeña y de la vida». En esa ciencia se penetran y se organizan los diversos ejercicios. Los planes de estudios, regulados cronométricamente, por los cuales una administración mecanizada pretendía esclavizar la marcha de los espíritus y el impulso de los corazones, serían desterrados. El programa no es más que un cuadro. No fija sino el minimum de cultura que debe ser alcanzado en cada clase, el minimum de los conocimientos positivos que, una vez adquiridos por el esfuerzo creador del niño, deben incorporarse a su inteligencia. Más allá de este minimum, la materia de la enseñanza no es sino un medio para la formación del espíritu. No puede tener en sí misma su fin. Los programas conceden confianza a los educadores, y no exigen de ellos sino un plan de trabajo hebdomadario destinado a evitar estos vagabundeos y esos flaneos tan vivamente reprochados a los métodos nuevos por los admiradores de la tradición.

No podríamos indicar aquí en detalle cómo esta pedagogía sustituye a cada una de las antiguas disciplinas. Marquemos solamente los rasgos esenciales.

El canto, el lenguaje y el dibujo son cultivados como medios de expresión del alma infantil. No se trata ya, naturalmente, del canto escolar, que, a despecho de su moralismo doctrinario, queda sin virtualidad y sin sabor, porque permanece extraño a la vida espontánea del niño, sino del canto popular en alemán o en dialecto que le es inmediatamente accesible, porque está henchido de emociones rudimentarias y brota de las fuentes mismas del alma nacional. Despierta el alma del niño a la vida artística, le sugiere sin violencia el amor por la tierra materna y por la comunidad humana, forma la voz, ejercita los órganos respiratorios y encamina a la expresión natural las emociones y los sentimientos.

El estudio de la lengua materna es, ante todo, la cultura de la facultad de expresión, no un vano esfuerzo para impo-



ner desde fuera, y lo más rápidamente posible, un lenguaje normal y correcto. Se parte de la lengua natural del niño, incluso de su *patois*, si es preciso. Se le estimula a expresar su vida interior, sus sueños y sus sentimientos, mediante recitaciones orales primeramente, cuyo material es proporcionado por las cosas vividas, imaginadas y observadas por él; así se llegará más tarde a resúmenes de lecturas o de exposiciones. En lugar de imponerle ejercicios de reproducción, se despierta, y luego se entrena y se regulariza discretamente, lentamente, la facultad productora, la potencia creadora.

En cuanto a la enseñanza gramatical, su objetivo no es la adquisición de reglas, sino el despertar del sentido de la lengua, la creación de hábitos de corrección. Esto, por lo demás, no impide de ningún modo que las conexiones y aproximaciones sugieran e impongan por sí mismas al espíritu infantil la regla abstracta adquirida y fijada, por otra parte, según una experiencia personal y viva.

Los mismos principios psicológicos que se aplican a la lengua hablada y escrita vivifican la enseñanza de ese otro medio de expresión, de esa otra lengua: el dibujo. Es más fácil para el niño reproducir lo que imagina que lo que ve. No es lo que nos parece sencillo, sino lo que forma para el niño un centro irresistible de interés, lo que debe proporcionarnos un punto de partida: la figura humana, por ejemplo. Partiendo del tipo, es fácil llevar a los niños a la conquista de las formas múltiples, a la conquista del espacio. También aquí se impone el arte popular inmediatamente a la atención del educador.

Convendría poder entretenerse en dar ejemplos para mostrar cómo la enseñanza elemental del cálculo en el cuadro de esta cultura de conjunto se hace educativa. Los enunciados del problema se presentan como simples historias tomadas de la vida cotidiana en la casa o en la escuela. No terminan con una pregunta. Al niño corresponde descubrir lo que los personajes del cuento puedan tener interés en conocer. A él le corresponde proseguir la na-

rración, a proponer nuevas adivinanzas de las cuales buscará la solución. Y la presentación misma del trabajo de redacción interesa tanto al maestro que corrige como la solución.

El trabajo manual suscita en el niño el gusto de la limpieza, de la exactitud y de la verdad. Y ofrece un socorro constante para todos los demás estudios. Pero debe ser enseñado por sí mismo, por su valor moral y por su valor utilitario. No se crea, al contemplar cómo viven nuestros alumnos, que todos están destinados a embotornar papel en una oficina. Precisamente, las tres cuartas partes habrán de ganarse la vida gracias al trabajo de sus manos. Ahora bien: hacia los 14 años es cuando esta flexibilidad de la mano dará los mejores resultados. Y, hasta aquí, la escuela no ha hecho nada por preparar para la verdadera labor manual. Es justo confiar en las importantes consecuencias sociales de esta enseñanza cuando por fin se organice en la escuela única: mayor comprensión mutua entre las clases sociales, y más cordialidad entre las clases intelectuales y manuales.

La necesidad de movimiento que resulta del crecimiento físico e intelectual del niño es lo que habrá de determinar la naturaleza y la duración de los ejercicios físicos. Tienen lugar diariamente durante los primeros años de la escuela, sobre todo bajo la forma de juegos al aire libre, esforzándose por hacer revivir los de otros tiempos y las danzas nacionales. Todas las semanas se consagra una tarde a la enseñanza al aire libre. Todos los meses, una excursión de un día amplía el círculo familiar y permite recoger preciosos materiales de trabajo.

El espíritu nuevo no encontró inconvenientes para apoderarse de la enseñanza elemental austriaca en la edad de oro de la joven libertad. Los frutos de la indagación pedagógica estaban maduros. No se trataba sino de una reforma espiritual reclamada desde hacía mucho tiempo por los educadores. Pronto ganó el favor de las familias, y la infancia supo marcar pronto su simpatía por esta escuela nueva tan



exactamente hecha a su medida, y en la cual se sentía como en su casa.

Los innovadores encontraron más obstáculos cuando abordaron la reforma de la enseñanza media. A partir de la edad de los 10 años, cada grupo social tenía su escuela en la antigua Austria. Prolongar la unidad de la enseñanza primaria hasta el momento en que una selección de las inteligencias pueda ser emprendida con algunas probabilidades de éxito, conciliar esta unidad con la variedad de gustos reinante, con la desigualdad creciente de las aptitudes y organizar de manera práctica este período de transición que se extiende de los 10 a los 14 años, constituye la tarea más delicada y también la piedra de toque de todas las reformas escolares actualmente en curso de realización en Europa. Estudiaremos ahora algunas soluciones que el Austria propone al problema. Tenía que aplicarlas en un medio menos entusiasta y en circunstancias políticas que, no permitiendo ya la creación libre, imponen experiencias múltiples y prolongadas.

Los principios nuevos, por otra parte, encontraban en la especialización de los maestros, como en el concepto tradicional de la cultura general, dificultades de aplicación. Como la psicología de la infancia había determinado todo el plan de la escuela elemental, es la psicología de la adolescencia la que debe regular la adaptación de este plan a la segunda enseñanza.

La observación psicológica manifiesta, en efecto, la diversidad creciente de las aptitudes y de los gustos. Estas pasiones del adolescente no son la forma que toma en el curso de su evolución la actividad. ¿No representan las únicas fuerzas vivas que puedan elevar el alma de los jóvenes hacia una cultura más alta? Olvidarlas, como hizo la escuela del pasado, para obligar a todas las inteligencias a adaptarse a una forma rígida de educación fuera de la cual no hay salud, es rechazar el principio mismo del renacimiento pedagógico actual y privar a la enseñanza de su resorte. Buscar el instante preciso en que la materia de la enseñanza debe diversificarse y conciliar esta diversidad con la unidad de la

enseñanza constituye una parte del problema planteado por la segunda enseñanza. Sin duda que el latín, sostén de toda la segunda enseñanza en el antiguo Imperio, no puede conservar su privilegio. Pero la reforma austriaca no rehusa considerar la cultura clásica como una de las materias mediante la cual puede asegurarse la formación intelectual. El latín no será sino un medio, entre otros, para hacer sensible a ciertos espíritus el alma de la civilización moderna. La personalidad del adolescente no puede ser formada por una cultura especializada en un dominio necesariamente restringido, sino impulsándola en este dominio hasta una altura en la que sea posible obtener una visión de conjunto sobre el saber humano.

*A propósito de la cultura de los sentimientos mediante la composición francesa*, por Emile Leroy.

*Una biblioteca circulante en Escocia en el siglo XVIII*, por R. Leclereq.

*Exámenes: Informe sobre la sesión del bachillerato de julio de 1927.*

*A través de los periódicos franceses*, por J. Vidal.

*Textos y documentos. Programas de los exámenes y concursos para 1928.*

A. Segunda enseñanza.

B. Enseñanza primaria. — D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

EL P. SUÁREZ Y D. FRANCISCO GINER

El «Cuerpo místico» del P. Suárez y el «Organismo social» del Maestro Giner,

por el Profesor Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

### I

Nada más interesante en el mundo sereno y apasionado de las ideas, ni que más elevado goce procure al espíritu, que la tarea de buscar y señalar, cuando con ellas se tropieza, coincidencias de concepto o de orientación, o de puntos de vista, entre los grandes pensadores que han intentado



dar solución o explicación a algunos de los eternos y constantes problemas, dignos siempre de la reflexión humana. Especialmente—si nos movemos en el orden «moral político»—cuando los pensadores, más o menos coincidentes, figuran en la historia a siglos de distancia unos de otros y la crítica filosófica propende a colocarlos en santuarios, capillas o parroquias, al parecer, ¡quién lo sabe!, diferentes.

Ese goce puro, goce íntimo, lo experimentaba estos días quien escribe, al leer, de nuevo, en el gran folio del P. Francisco Suárez S. J., en el tratado *De Legisbus ac Deo Legislatore*, edición de 1613, puesto ahora en castellano por Torrubiano y Ripoll, 1918, y al comparar o relacionar algunos de los razonamientos y concepciones de aquel insigne pensador español, teólogo y filósofo de primera magnitud, uno de los *magni hispani* que estudia Kohler, con ciertas ideas capitales del maestro Francisco Giner, expuestas y explicadas éstas en algunos de sus libros, verbigracia, en sus estudios de *Filosofía y Sociología* y en varios de sus trabajos sobre *La persona social*.

La obra del P. Suárez constituye un verdadero «sistema», como tal lo considera el americano M. Dunning, cuando escribe que «el sistema presentado en la obra de Suárez, en su conjunto, no es menos elevado, ¿y quién dirá menos verdadero?, que los sistemas de Hegel y Spencer, que han sido mucho más aceptados en una edad racionalista». En reciente trabajo del joven profesor español Recaséns Siches, sobre la *Filosofía jurídica de Francisco Suárez*, después de aludir al estudio de Kohler, a que acabo de referirme, recuerda el gran aprecio que de la obra del filósofo español hace Federico Jod en su *Geschichte der Ethik*, 1906. V. H. Rommen, *Die Staatslehre des Franz Suárez S. J.*, 1926.

Pienso que un estudio imparcial y sereno de la obra de no pocos de los «grandes españoles» de los siglos XVI y XVII—teólogos y filósofos del derecho, metafísicos y místicos—descubriría relaciones profundamente sugestivas entre sus actitudes

espirituales, sus concepciones generales del mundo ético y jurídico y las de los llamados, entre nosotros, «Krausistas», que no obstante sus atavíos europeos y a pesar de su formación ideológica bajo el influjo de las corrientes centrales de la filosofía alemana—Kant, Fichte, Schelling, Hegel, pero, sobre todo, Krause—tenían la raíz más honda de su alma en lo íntimo del pensamiento místico y metafísico español. Algo de esto apuntaba D. Juan Valera en estas líneas de un prólogo a una de las ediciones de *Pepita Jiménez* (escrito en 1886, en Nueva York, 5.<sup>a</sup> edición de *La Lectura*, de 1927). «Entonces, decía Valera, me empeñé en demostrar que si Sanz del Río y los de su escuela eran pan-teístas, nuestros místicos de los siglos XVI y XVII lo eran también; y que si los unos tenían por predecesores a Fichte, Schelling, Hegel y Krause, Santa Teresa, San Juan de la Cruz y el iluminado y extático Padre Miguel de la Fuente, por ejemplo, seguían a Tauler y a otros alemanes, sin que yo negase a ninguno la originalidad española, sino reconociendo en esta encadenada transmisión de doctrina el progresivo enlace de la civilización europea». No lo olvidemos: «los de la escuela» de Sanz del Río, lo recuerda Valera, eran Salmerón, Giner, Azcárate, Federico de Castro y González Serrano.

## II

Pero una estimación e interpretación razonadas de las relaciones profundas a que me he referido no es posible ni indicarla aquí. Mi tema es, dentro de una tesis general, muy concreto, y valdría a lo sumo como un ejemplo. Se trata, no más, de notar cierta relación analógica entre el punto de vista del teólogo y filósofo de los siglos XVI y XVII (1548 a 1617) y su manera amplia de ver y definir, de concebir la «sociedad humana» en el «sistema» del mundo, de la realidad y de la vida: obra divina, como un orden substantivo, o mejor, como un «Cuerpo», y el punto de vista de la concepción «orgánica» de la realidad, y en ella y como ella, de las «sociedades», sostenido por el maestro y filósofo



del siglo XIX (y principios del XX, 1839-1915).

Hállanse ambos filósofos —*magni hispani*—, cada cual a su modo y en su momento, dentro de una de las corrientes más constantes y constructivas de la historia del pensamiento, como ahora diríamos, «sociológico» y «político». Si damos a la sociología un sentido espiritual, no reñido con la metafísica, y conservamos a la política — noble ciencia — la significación que nos viene de Platón y de Aristóteles, unidos, y que de diversa manera se ha mantenido — acentuado e intensificado con nuevos «ingredientes» — en ciertas concepciones medievales y modernas.

El padre Suárez elabora una amplia concepción y doctrina verdaderamente sistemática de la «Ley», sobre base teológica, y a través de ella, de la Ley, percibe la realidad íntegra, que se explica como un «orden» complejo, orden en sí misma y en sus diversas y variadas concreciones, puesto que «ningún cuerpo puede conservarse si no hay, dice Suárez, algún principio a que corresponda procurar e intentar el bien común en él, como consta en el cuerpo natural, y, en el político, enseña lo mismo la experiencia (1). He ahí prefigurada, en esencia, la que ha de llamarse «doctrina orgánica» en las ciencias naturales y en las sociales.

El padre Suárez afirma el origen divino del Poder político: No hay potestad sino de Dios, decía el Apóstol. Y por eso, el poder obliga a los hombres, no porque unos hombres lo detenten, pues, según el gran teólogo, «por la naturaleza, todos los hombres nacen libres y, por tanto, ninguno tiene jurisdicción política en otro, así como ni dominio». Por lo que el Poder (el que será legítimo con legítima autoridad) no viene de Dios a ningún hombre determinado, sino a la «comunidad de los hombres»; pero, y vamos así llegando al eje del tema, no a la muchedumbre de los hombres. Para que en esta muchedumbre de los hombres se injerte el Poder, que en la so-

ciudad humana es el principio ordenador y vital, es preciso considerar la muchedumbre de los hombres, «en cuanto por especial voluntad o común consentimiento se reúnen en un solo cuerpo político por un vínculo de sociedad y para ayudarse mutuamente en orden a un fin político del cual modo forman un solo «cuerpo místico», el cual puede llamarse de suyo uno...»

A su tiempo, Rousseau, en el siglo XVIII, hablará del «yo común» de la sociedad que surge del pacto, y el «cuerpo místico» de Suárez resurgirá en las concepciones modernas del organismo social, como veremos en Giner.

«Afirmo, añade Suárez, que esta potestad (el Poder) no resulta en la naturaleza humana hasta que los hombres se reúnen en una comunidad perfecta y se unen políticamente»: forman Estado, que diremos con Giner siguiendo a Krause; y el Estado será en quien residirá la «soberanía» para el moderno maestro español y para sus discípulos.

La sociedad humana, cuerpo político, no es, pues, para Suárez, un mero agregado de hombres, una pluralidad, es un «ser»: un «cuerpo místico» o comunidad perfecta, sustantiva, pues se basta a sí misma. Nos hallamos en la tradición de Aristóteles y de Santo Tomás de Aquino. En el espléndido trabajo de Gierke sobre «Las teorías políticas de la Edad Media», puede verse la interesantísima evolución de la idea orgánica de la humanidad, como un *Corpus mysticum*, y del grupo social, eclesiástico o temporal, también como un *Corpus mysticum*.

### III

Veamos ahora la posición de Giner. Diferenciase, claro es, de la de Suárez en su fundamentación metafísica a la vez que realista, de raíz schellingniana y krausiana, y en su interpretación de la social como expresión o grado de la evolución de los seres. Lo orgánico social es, para Giner, obra, más de espontaneidad, de movimientos íntimos, de un dinamismo concentrado y difuso, que de la voluntad y de la razón, o del pensamiento y del arte. De ahí el va-

(1) Las citas de Suárez son del libro III del *Tra-*  
*tado*.



lor que, en la concepción sociológica ética y jurídica de Giner, alcanza el principio de lo «inmanente» en el Derecho.

«La sociedad, dice el maestro español, como todos los términos y modos de la vida humana, pues el hombre no es más que el grado superior y armónico de la vida universal entera, se halla prefigurada ya en los grupos animales, mostrando que no es un mecanismo artificial convencional y más o menos contingente para el servicio de los individuos, ni una «organización», sino un «organismo natural», una unidad, un ser vivo... Este organismo se va concretando gradualmente, unas veces con lentitud, otras con rapidez y obedeciendo a causas muy diversas: entre ellas, la voluntad del hombre... sólo es una de tantas...» (*La persona social*, I, pág. 245.)

Y dice en otro lugar Giner: «No sólo es el Estado social una comunidad, un todo, una persona, sino que por serlo es también un «organismo» (idem, I, pág. 33). En manera alguna un organismo físico, que «el concepto de organismo no implica la idea de organismo «material», fisiológico», es de orden metafísico. En Giner, la idea del organismo social es más vecina de la del «cuerpo místico» de Suárez que de la de un Worms o de un Lillienfeld.

Que la sociedad, escribe el maestro en su *Filosofía y Sociología* (pág. 4), no es una simple yuxtaposición de individuos, sino una unidad propia, real; que hay, pues, un ser social, aunque no fuera ni aparte de sus miembros, lo cual haría de él una entidad escolástica, podría decirse que hoy es uno de esos principios comunes, salvo para algunos restos, aunque importantes, del antiguo individualismo atomista, de la extrema izquierda hegeliana, etc. Que sea un organismo fisiológico («biológico», como suele hoy decirse), según querían en otros tiempos los discípulos de Schelling, y lo pretenden hoy los que siguen la dirección de Spencer; que sea un cuerpo o un sistema nervioso, o un cerebro, una conciencia viva, un mecanismo psíquico, una sustancia..., la realidad sustantiva de la sociedad parece reconocida ya como superior a los individuos, cuyo fin supremo

constituye, ya, por el contrario, como un medio para los fines de aquéllos...»

Es decir, que las concepciones dominantes en la sociología y en la filosofía política modernas pueden, en cierto modo, encontrar, entre otros, calificado antecedente, y más calificado si consideramos especialmente la posición de Giner frente al organismo social y al Estado social, cuerpo político, en la sugestiva idea del «cuerpo místico» del padre Suárez.

Colocado Giner en el punto de vista más general de su filosofía social, escribe estas líneas: «En la Humanidad, no sólo el individuo es un ser, sino toda sociedad verdaderamente tal. Toda comunidad de individuos o de sociedades, unidos para cumplir un fin real, o varios o todos, mediante su misma cooperación, constituye un propio organismo». «Toda sociedad, escribe más adelante en el mismo estudio sobre la «Persona Social», es un ser, un organismo vivo», con conciencia propia, y la sociedad no sólo tiene conciencia, sino personalidad».

#### IV

Un análisis más detenido de las respectivas posiciones de Suárez y Giner nos llevaría muy lejos: nos llevaría probablemente a afirmar más que meras analogías de conceptos o de puntos de vista, cierta otra analogía superior entre espíritu y espíritu, analogía en la que quizá se refleja aquel fondo vivo y fecundo del pensamiento filosófico español, condensado, de modo diverso, en las grandes labores y construcciones de tantas fuertes personalidades originalísimas, creadoras de una cultura —la hispana— tan rica en matices, de tan intenso colorido, y que, como todas las grandes culturas de los grandes pueblos, ha tenido, con sus culminaciones, sus depresiones y sus renacimientos.

Y al contemplar, en la perspectiva histórica, harto próxima aún, la obra, la significación y el eficaz influjo de Giner, y al considerar, además, el relieve con que en el mundo del espíritu se vienen destacando otros pensadores, escritores y maestros del solar hispano, puede uno creer, sin



vano optimismo, que la última depresión cultural se ha salvado, y que se prepara, o se produce ya un nuevo, vigoroso y brillante renacer del pensamiento filosófico español.

(*La Nación*, de Buenos Aires, febrero, 1928.)

### LA GEOLOGÍA Y LA PALEONTOLOGÍA A TRAVÉS DE LA HISTORIA <sup>(1)</sup>

por el Prof. Eduardo Hernández-Pacheco,  
Catedrático de la Universidad de Madrid.

La Geología, en su aspecto de ciencia de las transformaciones que ha experimentado el Globo y del origen y de la evolución terrestre, es de época muy moderna. También la Paleontología, o estudio de los seres animales y vegetales que vivieron en las épocas pasadas de la historia de la Tierra, se ha constituido recientemente. La verdadera significación de los fósiles, o sea los restos de organismos, generalmente petrificados, conservados entre las rocas, y a veces formándolas casi por completo, data de tiempos muy modernos, pudiendo decirse que sólo desde principios del siglo XIX las ciencias geológica y paleontológica constituyen un verdadero y completo cuerpo de doctrina, que permite investigar metódicamente en los problemas de la historia de la Tierra, avanzándose rápidamente y llegándose al florecimiento que alcanzan dichas ciencias en la actualidad.

Un resumen de cómo los conocimientos geológicos y paleontológicos han surgido en la antigüedad y cómo éstos han evolucionado durante las diversas etapas de la Humanidad lo creemos de interés. Relataremos, pues, en esta conferencia lo que pudiera llamarse la historia de la historia de la Tierra.

Las ideas respecto a Geología y Paleontología de los antiguos pueblos del Oriente mediterráneo, que son los que con alguna

mayor precisión han llegado hasta nosotros, estaban íntimamente relacionados con las teogonias y el carácter de la religión de dichos pueblos. Según los egipcios, la Tierra, con todas las sustancias que la constituyen, había estado en su principio en estado de fluidez acuosa. Admitían los sacerdotes egipcios sucesivas destrucciones y regeneraciones en la superficie terrestre, de los materiales inorgánicos y de los seres vivos, por causa de cataclismos de origen acuoso o ígneo.

Ideas concretas y de acuerdo con las opiniones modernas se encuentran en los escritos de los sabios de la antigüedad acerca de la Fisiografía terrestre, de la Geología y de la Paleontología. Xenófano, nacido 617 años antes de la Era cristiana, señalaba la existencia de conchas petrificadas y de moldes de peces en las canchales de Siracusa, deduciendo que tales lugares habían sido cubiertos por el mar. Herodoto, en el siglo V antes de Cristo, explicaba en sus obras de carácter geográfico-histórico cómo el Egipto era un gran golfo marino relleno por el aluvionamiento del Nilo, expresándose en los siguientes términos: «Por encima de Menfis, el intervalo entre las dos cadenas de montañas es visiblemente a mis ojos un antiguo golfo del mar, como las tierras que rodean a Ilion y a Efeso, o como la llanura de Meandro; algunos de los ríos que han depositado estos últimos aluviones son comparables al Nilo... Hay todavía ríos mucho menos considerables que el Nilo cuyo trabajo es notorio: el Aquelus, que desemboca en el mar de las Equinidas, ha unido ya al continente la mitad de estas islas... Creo que, en su origen, el Egipto ha podido ser un golfo de este género por el que penetraban hasta Etiopía las aguas del Mediterráneo... La prueba de este aserto me la suministran las conchas que se encuentran en las montañas, la salazón y las eflorescencias salinas de las tierras... el suelo de Egipto es negro y deleznable lúgamo formado de aluviones arrastrados de la Etiopía por el río, mientras que el suelo de la Libia es más rojo y arenoso y el de Arabia y de la Siria más arcilloso y pedregoso.»

(1) Conferencia dada el 8 de abril de 1927 en la Residencia de Estudiantes.



Un geólogo moderno se expresaría próximamente en análogos términos.

El geógrafo Estrabón, que vivió en tiempos de Tiberio, señala como un hecho muy conocido en su tiempo la existencia de fósiles marinos en el interior de Egipto y en muy diversos lugares.

A propósito de los numulites, que una creencia popular consideraba como lentejas petrificadas, restos de la alimentación de los obreros constructores de las pirámides, decía en el siguiente pasaje que de los escritos del célebre geógrafo se ha conservado: «No creo deber pasar en silencio un caso singular que vi en las pirámides: son las acumulaciones de pequeños fragmentos pétreos que existen delante de estos monumentos. Son semejantes por su forma y tamaño a las lentejas; se diría que algunas están a medio desgranar. Se pretende que son los restos petrificados de la alimentación de los trabajadores, lo cual es inverosímil, porque también en mi país existe una colina, que se prolonga en medio de una llanura, cubierta de piedrecillas análogas a semejantes lentejas.»

Las ideas embrionarias respecto a los principios fundamentales de la Geología y de la Paleontología quedan en suspenso durante el desarrollo de la civilización romana, y en los siglos posteriores del gran derrumbamiento del imperio romano y durante la Edad Media.

Un conjunto de supersticiones e ideas que a la luz de los conocimientos modernos aparecen totalmente estrambóticas se transmiten de unos escritores a otros a propósito de las influencias astrales en la génesis de minerales, rocas y fósiles y respecto a las propiedades y virtudes de ciertas piedras y metales. En las obras de Plinio *el Naturalista*, que, por otra parte, contienen observaciones muy acertadas y exactas acerca de los fenómenos de la Naturaleza, se exponen muchas de tales propiedades totalmente desprovistas de fundamento racional.

Todavía ya bien entrada la Edad Moderna aparecen en los libros científicos manifestaciones del tipo de las señaladas. Así, en 1669, Roberto de Berquen escribía

a propósito de la esmeralda «cómo conserva la castidad y descubre el adulterio, porque no puede sufrir la impudicia, rompiéndose espontáneamente, como lo hace entender el célebre Agrícola. Esta gema hace a las personas agradables, elocuentes y discretas».

Era una opinión muy generalizada en los escritores de la Edad Media que la Naturaleza, en virtud de una fuerza desconocida, podía fortuitamente imitar las formas de los animales en piedra y originar productos lapideos con caracteres geométricos, de tal modo, que, según estas singulares concepciones, cristales y fósiles no eran sino materiales pétreos con formas accidentales, juegos de la Naturaleza (*ludus naturae*). Según otra creencia, también generalizada entre los doctos, la Naturaleza producía en el seno de la Tierra una a modo de fermentación, que originaba las piedras con figuras de seres orgánicos.

Sin embargo, espíritus libres de tales preocupaciones discurrieron con acierto y siguieron la buena doctrina de los antiguos filósofos-naturalistas. Así, en el siglo x, Avicena, en su tratado *De conge-latione et conglutinatione lapidum*, se ocupa del origen de las montañas y de los valles, atribuyéndolos, bien a levantamientos, bien a denudaciones por las aguas, añadiendo que en muchas rocas se ven los restos de animales acuáticos, que prueban que tales rocas se depositaron bajo el mar. En el siglo xiii, Alberto el Grande sostenía las mismas ideas que Estrabón en el siglo i, y que Herodoto acerca de las intensas modificaciones que experimenta el dominio de las tierras y de los mares.

Al llegar la época del Renacimiento vuelven a surgir las ideas de la antigüedad griega, que se conservaron a través de los tiempos medievales, y se reanuda el hilo de la investigación científica, floreciendo con las ciencias, las letras y las artes. El genio de Leonardo de Vinci, ingeniero, arquitecto, poeta, pintor, y en todo notabilísimo, que vivió en Italia de 1452 a 1519, deja en sus numerosos manuscritos ideas racionales acerca de los problemas geoló-



gicos y paleontológicos, fundados en la clara observación científica de los fenómenos de la Naturaleza. Para Leonardo de Vinci está probado que el mar interviene mediante su dinamismo en las variaciones de la distribución de las tierras y de las aguas. Las conchas enterradas en las capas terrestres, decía, han vivido necesariamente en los mismos lugares donde se encuentran y que el mar ocupó en otras épocas. Los grandes ríos arrastran al Océano los detritus continentales, y los bancos formados por acumulación de materiales son cubiertos por más espesores de sedimentos; así, lo que fué el fondo del mar pudo llegar a ser cumbre de las montañas. La intensa acción erosiva de los torrentes alpinos y la potente acción de arrastre de los ríos es causa de la demolición de las montañas y del relleno de las cuencas lacustres y marinas, llegando a suponer el gran artista italiano que acciones tan intensas y continuadas producirán con el tiempo que el mismo mar Mediterráneo pueda ser rellenado por los aportes fluviales y convertido en un inmenso valle del Nilo, que desembocaría por el Estrecho de Gibraltar en el Océano.

Pero junto a estas opiniones y teorías presenta sus argumentos y razonamientos la escuela escolástica, según los cuales, la presencia de conchas y peces pétreos en el seno de la tierra era debida a ciertas influencias ocultas de la Naturaleza.

La obcecación llega hasta el punto que, cuando en 1696, se descubre un esqueleto casi entero de elefante cerca de Erford (Turingia), el Colegio de Médicos de Gotha no titubea en declarar que se trata simplemente de un juego de la Naturaleza y que, semejantes a las piezas presentadas, se forman en el seno de la Tierra.

Con motivo del descubrimiento, conquista y colonización del continente americano, se tuvo noticia en Europa de los seres naturales de las comarcas recién exploradas, datos que se deben a nuestros antiguos historiadores de Indias, que tanto como historiadores fueron naturalistas.

Ya en la época de la conquista de Méjico, Hernán Cortés envió al Emperador

Carlos I grandes molares y restos de animales gigantes procedentes de Nueva España. Pedro de Zieza, en su *Crónica del Perú*, impresa en 1554, habla de las grandes osamentas encontradas en el terreno de aluvión de Santa Elena, al norte de Guayaquil. Diego de Avalos, en su obra *Miscelánea austral. Coloquio*, impresa en 1602, señala la presencia de restos semejantes a los de Guayaquil en los alrededores de Tarija, en Bolivia. Observaciones de la misma índole se encuentran en los libros de Herrera, Acosta, etc.

La verdadera doctrina científica aparece desarrollada por los investigadores del siglo xvi, que fundamentaban sus escritos en la observación directa de los hechos y en la experimentación, tales como Bernardo de Palissy en su obra, impresa en 1580, titulada *Discours admirables de la Nature*, etc., que Fontanelle comentaba en las *Mémoires de l'Académie Royale des Sciences*, del año 1720, en los siguientes términos: «Un ceramista que no sabía latín ni griego fué el primero que hacia fines del siglo xvi osó decir en París, y a la faz de todos los doctores, que las conchas fósiles eran verdaderas conchas depositadas en otro tiempo por el mar en los lugares donde se encontraron; que los animales, y sobre todo los peces, habían dado a las piedras figuradas todas sus diferentes figuras, desafiando valientemente a toda la escuela de Aristóteles, atacándola con pruebas». Sin embargo, las ideas de Palissy no ejercieron influencia alguna sobre sus contemporáneos. El ilustre y tenaz ceramista, que había desarrollado en París desde 1575 a 1584 un verdadero curso de Geología, murió de miseria en la Bastilla, donde fué aprisionado como hugonote.

Hacia principios del siglo xvii aparece en las obras de los eruditos las ideas relativas a la *gigantología*, que promueven grandes discusiones, que duran hasta el siglo xix. Parece proceder esta cuestión de que en los relatos bíblicos, como también en algunas obras de antiguos escritores griegos, etc., se alude con relativa frecuencia a hombres de gigantes proporciones, relatos que hacen suponer que las



osamentas de gran tamaño que a veces se encuentran entre los terrenos corresponden a individuos de una raza gigantesca que habitaba el mundo en tiempos remotos.

De acuerdo con las ideas expuestas acerca de la gigantología, las citas respecto al hallazgo de restos de gigantes son numerosas, tomándose, en la generalidad de los casos, por restos humanos de proporciones desmesuradas, huesos fósiles de grandes mamíferos o de reptiles. Entre estos hallazgos merece especial mención el que se realizó en 1613 en Francia, respecto al cual publicó Jacobo Tissot un folleto titulado *Historia verídica del gigante Teutobucus, rey de los teutones y cim-bros, muerto por Mario, cónsul romano, 105 años antes de la venida de N. S., el cual fué enterrado cerca del castillo denominado Chaumont, actualmente Laugon, cerca de una ciudad romana en el Delfinado*. La autenticidad del esqueleto, según el autor, estaba apoyada por una inscripción romana en la piedra de una sepultura, que decía *Teutobocus rex*, y por el encuentro en el sitio del hallazgo de ciertas medallas o monedas, juntamente con los grandes huesos. Un cirujano, llamado Mazurier, adquirió los restos, que consistían en varios fragmentos de la mandíbula inferior, dos vértebras y diversos huesos de las extremidades; el resto fué destruido por los obreros que hicieron la excavación, huesos que fueron mostrados a los eruditos en París y en otras ciudades.

El suceso hizo gran ruido; además del folleto de Tissot se publicaron otros varios, como el del médico Habicot y el del cirujano Riolán, y se entabló una discusión muy viva, que duró de 1613 a 1618, en la que intervinieron diversas entidades de carácter científico. Riolán fué el que más se aproximó a la verdad, pues refería los restos óseos al esqueleto de un elefante. Al fin, las discusiones cesaron, y al cabo del tiempo, los huesos en cuestión fueron encontrados en la casa de Burdeos donde vivió Mazurier, y remitidos al Museo de Historia Natural de París, donde Cuvier los clasificó como de un mastodonte, conservándose desde entonces en el citado Museo.

Semejante a este descubrimiento fué el realizado por el médico Jacobo Scheuchzer, distinguido paleontólogo de Zurich. Este hombre eminente, y a quien debe mucho la ciencia geológica y paleontológica, cae, sin embargo, influenciado por las ideas de su tiempo, en clasificar los restos esqueléticos de un gran vertebrado encontrado en Oeningen, en las orillas del lago de Constanza, como perteneciente a la especie humana, designándole con el título de *Homo diluvii tristitestis*, pretendido triste testigo del diluvio, que Cuvier, casi un siglo después, redujo a su verdadera significación de una salamandra gigantesca, y que actualmente constituye la especie *Andrias Scheuchzeri*, del terreno mioceno.

(Continuará.)

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

MI DON FRANCISCO GINER (1)  
(1906-1910)

por J. Pijoán.

6. *La obra lenta, pero segura.*—Durante toda su vida, D. Francisco fué muy a menudo solicitado para intervenir de una manera directa en la cosa pública, y aun en el Gobierno desde el Ministerio de Instrucción. Pero él nunca quiso distraerse de su obra educadora. Murió sin haber sido ministro, ni académico, ni senador, ni consejero... Nada, nada más que un simple profesor de la Universidad.

—Hace usted mal de no venir a ayudarnos en el Parlamento—le decía Salmerón—. Aquí, en España donde faltan hombres para todo, debemos cada uno de nosotros hacer como los tenderos de los pueblos, que venden jabón y libros, rosquillas y rosarios. No tiene usted derecho a hacerse un *especialista* en una tierra como ésta.

—Aquí todos tenemos que hacerlo todo—decía Azcárate insistiendo en el

---

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



mismo argumento —. Esto es como los teatros de a real, donde van saliendo los mismos comparsas, vestidos de soldados, por una puerta, y entrando por la otra vestidos de obispos.

Don Francisco les escuchaba entristecido, pero nunca consiguieron arrancarle su consentimiento. Por de pronto, él no creía en la eficacia de lo que pudiera hacerse desde el Gobierno.

—Leyes, decretos, ¿para qué? Si, ¡como dicen ustedes, no tenemos gentes para aplicarlos!

Son bien conocidas sus frases de que, si por milagro tuviera él que gobernar, cambiaría bien pocas cosas.

—Por lo menos, ¿añadiría usted muchas que nos faltan?

—Tampoco, apenas nada... Hombres, hombres es lo que falta.

A esta labor—hacer hombres—, que él llamaba la obra lenta, pero segura, estaba consagrado cuando yo le conocí, y entregado totalmente a ella murió, sin haber podido descansar ni un día.

¡Hacer hombres! La obra lenta y segura, sí... pero también la más difícil. Porque, ¡cómo hacer hombres de esta juventud que ya se ha estropeado o amortiguado en las escuelas elementales y en los Institutos secundarios de España! Para remedio de esta urgente necesidad fué necesario cambiar gradualmente el carácter de la Institución Libre de Enseñanza.

Ultimamente se enseñaba allí de todo y para todas las edades. Se preparaban unos para examinarse libremente de las asignaturas del Bachillerato, al lado de pequeños cenáculos de alumnos del Doctorado, que comentaban a Bergson y William James, o las ecuaciones más difíciles. En otros pabellones, alrededor del jardín, los más pequeños aprendían a leer y escribir y los rudimentos de la aritmética y del dibujo.

Esta transformación de la Institución Libre de Enseñanza debió hacerse por varios motivos. En primer lugar, los padres reeducados en la Institución no querían que sus hijos fueran a las escuelas donde ellos habían consumido los primeros años

de su vida. Además, para los estudios pedagógicos se debió sentir la necesidad de tener una escuela experimental a mano donde pudieran comprobarse los resultados de las nuevas investigaciones. En América no se concebiría hoy una Universidad sin una escuela primaria, y aun una escuela superior cerca del *campus*.

Por fin, el Abuelo comprendía la fuerte Verdad de que *en la boca de los pequeños está puesta la sabiduría*, y debió querer que sus discípulos permanecieran en continuo contacto con las almas inocentes de los niños. A veces se veía a dos de los mayores detenerse en el jardín a contemplar un grupo de chiquitines jugando, y hacerse ambos con la mirada un elocuente comentario. Otras veces, deteniendo a un bribonzuelo que iba a pegar a otro, le asediaban a preguntas, que el muchacho contestaba ceceando, pero con la cabeza bien alta y los ojos fijos.

De este modo, en aquel local tan pequeño se juntaban varias generaciones. El Abuelo quería a menudo dar clases a los menores por una temporada, y a los chiquitines no hay que decir si les gustaban las explicaciones mágicas de D. Francisco. Recuerdo que un año quiso él dar los cursos de latín, y decía que era para estudiarlo él con los alumnos del bachillerato. Cada miércoles, los que ya iban a la Universidad y no tenían otro contacto con la Institución se reunían allí por la noche en tertulia familiar, que aca baba con un breve concierto de piano. Pequeños, medianos y mayores se concertaban para excursiones, y al llegar los pequeñitos solos, bien de mañana, a la estación, eran agasajados con el mejor sitio en el tren, que debía conducirlos a todos al Escorial o a Toledo.

Así, sin salir de aquella casa, algunos empezaron sus primeras letras, pasaron sus años de escuela secundaria, y sin desarraigarse totalmente de la Institución, terminaron sus estudios universitarios. Yo creo que no hay nada parecido en Europa, ni nada hay tampoco igual en América; deberíamos ir al Extremo Oriente para encontrar una entidad así, protegiendo y cuidando paternalmente de la formación es-



piritual y técnica de la juventud que se le ha confiado, desde la más tierna infancia hasta la madurez.

Esta complicación de servicios con todos los grados (que diríamos usando términos pedagógicos) propuso a D. Francisco y a sus compañeros problemas que trataron de resolver, de la manera que ellos siempre resolvían las cosas, esto es, sin prejuicios, aceptando la solución que les ofrecía la vida misma. Por de pronto, no hubo más remedio que intentar la coeducación. Los padres la exigían. Por la misma razón que insistían en mandar allí sus hijos, querían también mandar las hijas. La Institución fué el primer centro español que estableció sin pretensiones un ensayo de coeducación.

Los alumnos de la Institución, procediendo de las más distintas clases sociales, pagaban, los que pagaban, diferentes cuotas, según sus posibilidades. Por ejemplo: una vez D. Francisco fué detenido en la calle por el remendón de la portería de enfrente, quien le pidió si aceptaría a su hijo en la escuela, que él haría, en cambio, todos los zapatos que fuesen necesarios.

Como la Institución no tenía sucursales (¡ni podía tenerlas!), y estaba en un barrio extremo de Madrid, fué necesario pensar en establecer un comedor y una cocinilla para calentar los almuerzos que traían los discípulos. Los mismos profesores cuidaban de vigilar que las comidas estuvieran en sazón, y si alguien llevaba un bocado extravagante, pronto aprendía a decirle a su familia que deseaba un almuerzo más ligero.

— ¡Miren, miren Periquillo — decía don Francisco — qué perdiz con coles nos trae hoy en la fiambra! ¡Y qué vinillo blanco viene dentro de la cesta! Por la tarde, no descuiden de llevarlo con música hasta su casa...

El goloso quedaba corrido, y si no se uniformaban los almuerzos con estas pullas, por lo menos se hacían más higiénicos y razonables.

Otro problema fué el del alojamiento de los que venían de fuera. Muchos ex alumnos de la Institución habían vuelto a sus

casas o enseñaban en las Universidades de provincias, y querían que sus hijos fueran a Madrid a aprovecharse de la vecindad de D. Francisco. En la Institución no había dormitorios ni sitio para hacerlos; fué necesario que algunos profesores acogieran a los forasteros en sus casas, estableciendo así, automáticamente, un principio de régimen tutorial que dió los mejores resultados.

Pero los más delicados problemas eran, naturalmente, los de la educación misma. Ya hemos dicho que D. Francisco quería hacer hombres, no intelectuales; su deseo era formar un grupo — ¡ay! — diré — ¡casi un grupito! de hombres cultos, bien españoles y bien dispuestos para la vida moderna, lo cual parece cada día más difícil.

Yo no pretendo hacer aquí una exposición de las ideas de D. Francisco en todos los problemas pedagógicos; tengo un miedo horrible a los pedagogos de profesión, y aun recelo que en algunas cosas podría estar en desacuerdo con los propios escritos del Abuelo, quien en su larga vida fué exponiendo y analizando todo lo que era una novedad en el mundo científico. Supongo que algún día se escribirá por algunos de sus discípulos un monumental folio acerca de las ideas pedagógicas de don Francisco Giner de los Ríos... ¡hasta dividiendo su pensamiento en dos o tres épocas!: la época romántica, la época krausista, su naturalismo final, etc., etc. Pero como yo no soy un técnico en estas materias, no pude percibir krausismo ni romanticismo en D. Francisco Giner, ni nada que fuera para él doctrina infalible. Era para mí y para todos los de mi generación simplemente el Abuelo, el padrecito bueno que cuidaba de nuestras almas y se preocupaba de hacernos hombres en el más alto sentido de la palabra.

Pero si se me apura, diré que su método consistía en fomentar en cada uno de nosotros dos grandes ambiciones: una, la de conocer y abarcar todas las ciencias, el arte y las demás actividades humanas; la otra, la ambición de conocer una ciencia a fondo, completamente y tan bien como nadie pudiera conocerla en aquel entonces.



Yo diría que esto era para él *la ley y los profetas...* Primeramente despertaba en nosotros la conciencia de la variedad y unidad del mundo, obligándonos a ser respetuosos para con las demás actividades humanas, haciéndonos percibir cómo cada arte depende de todos los demás; cómo el fisiólogo depende del físico y éste del matemático, y, a su vez, el matemático depende del filósofo. Estudiando, en cambio, algo a la perfección, se comprendían bien los métodos y los resultados de la ciencia en general, y se llegaba en contacto de los grandes problemas, y se entraba muchas veces en relación directa y personal con los hombres eminentes de otros países, ocupados en los mismos estudios y los mismos problemas.

Eran, pues, dos acciones paralelas y simultáneas, no dos *tiempos y movimientos* consecutivos: el de admirarlo y conocerlo todo lo mejor posible y el de especializar y profundizar en una sola cosa hasta la perfección. Alguien objetará que este sistema tiene el peligro de dispersar la atención y fomentar el diletantismo, y no hay duda que aquellos que no se sentían inspirados por una decidida vocación hacia una de las ramas de la ciencia se exponían a perder mucho tiempo admirándolo y estudiándolo todo. Pero, en cambio, nos libraba de los especialistas secos que desprecian todo lo que no es su especialidad, nos libran de los especialistas de telescopio y microscopio, incompetentes para la vida, abstraídos de los demás hombres del mundo, indiferentes a los problemas nacionales.

Don Francisco quería hacer hombres, no sabios o letrados..., o, lo que es peor, *medio-letrados*, que decía Santa Teresa. Y para ser hombres, tenían que conocer el mundo, y para conocer bien el mundo, tenían que conocerlo todo, y para conocer el todo, hay que conocer bien una de las partes. Así, pues, el trabajo de especialización no es obra definitiva, es sólo un medio de percibir la estructura del conjunto, analizando bien uno de sus detalles. Apreciando las leyes del crecimiento, los fenómenos y las causas en una rama del

saber (como hubieran podido estudiarlos en otra cualquiera) debían llegar a tener la más aproximada intuición del todo.

Así, pues, D. Francisco, con su epicureísmo ultra-moderno, procuraba acercarse a todos los que seriamente cultivaban una rama del saber, aun las que parecían más extrañas a su especialización, que era la filosofía del derecho. Se le veía ávido de absorber, y contagiaba su deseo a los discípulos. A menudo se le encontraba en íntimo coloquio, que era una *santa conversazione* para el Abuelo, con Boscá el naturalista especializado en serpientes y víboras, o con Sorolla el pintor, o con Ricardo Velázquez el arquitecto, o un arabista como Codera, un médico como Madinaveitia o Simarro, etc. Parecerá un cuento lo que voy a explicar, pero es positivamente auténtico: un día llegó a la Institución Boscá, que venía del campo de recoger serpientes, y se había olvidado de que, además de las que llevaba en los bolsillos, tenía una en el sombrero, que se escapó corriendo a refugiarse detrás del piano. Estos eran los amigos de D. Francisco, los que él *explotaba* para mantenerse al corriente de todos los ramos del saber, por lo menos los que eran asequibles para él en un centro como Madrid. Cuando se moría uno de éstos, que podíamos llamar sus colaboradores, aparecía tan desolado de perder al amigo como de notar el vacío que iba a quedarnos en el repertorio de nuestros conocimientos. Así, por ejemplo, muchos años después de la muerte de Linares, el director del Laboratorio de biología marina de Santander, todavía el Abuelo deploraba su ausencia, diciendo:

—¡Qué pérdida irreparable la de Linares! ¡Qué hombre! Cada vez que venía a Madrid, nos daba alimento espiritual para varios meses. ¡Y pensar que después de que él se murió estamos sin saber lo que se va haciendo por el fondo de los mares! ¡Y vivimos tan tranquilos! Esto es lo peor: ¡que nos vamos acostumbrando a vivir sin saberlo!...

Así lamentaba la desaparición de D. Federico Rubio, el gran cirujano y filántropo amigo suyo, de los esposos Riaño, de doña



Concepción Arenal, de quienes—él decía— ¡tanto había aprendido!—Aprender era vivir para él, y vivir era aprender.

—Esta España—decía otro día— ¿qué tendrá? Los mejores mueren sin sucesión, o a lo más producen una sola generación de discípulos... Cuando más, tres o cuatro, y a menudo éstos se pierden o se mueren, y hay que volver a comenzar de nuevo cada 20 años. ¡Y si aun pudiéramos aprovecharnos de todo lo que tenemos! Pero estamos de tal modo divididos entre católicos y liberales, que la mitad de nosotros no puede aprovecharse de lo que conoce y trabaja la otra mitad. ¡Con qué gusto hablaría con D. Eduardo Hinojosa dos o tres horas cada semana! Pero él es negro y yo soy rojo—quién lo diría, ¿no es verdad?

En cambio, con qué satisfacción exclamaba:

—Hoy he pasado la tarde con este gran *neo*, el Marqués de la R., y, ¿quiere usted creerlo?, hemos estado de acuerdo en todo, en casi todo. ¡Qué lástima este *casi*! ¿Eh? Un *casi* así que nos hace extraños la mayor parte del tiempo, ¡cuando podríamos colaborar en tantas cosas! Pero también es posible que este *casi* sea España.

Eran los paréntesis, salvedades, limitaciones de su propia idea, por un deseo de precisión, los que daban tanto color y atractivo a la conversación de D. Francisco. Al apuntar un concepto, hacía ver inmediatamente lo que había de respetable, y acaso aprovechable, en la opinión de los contrarios. Así sus discípulos aprendían las diversas facetas de un problema y aprendían principalmente a discurrir y a juzgar con independencia.

Pero todo este esfuerzo de conocer, no lo olvidemos, era sólo para formar el espíritu, lo mismo que el esfuerzo de especialización.— No se vive para escribir un libro, sino se estudia a fondo un problema para conocer bien la vida. Tomando esta doctrina al pie de la letra, diríase que, después de haber penetrado en el complejo aparato de una disciplina científica y de haber comprendido su funcionamiento, era excusado continuar trabajando. ¿Para qué?

Si el principal objetivo que podríamos definir como la contemplación de la acción ¡estaba ya logrado! Pero los límites del conocimiento son infinitos; una misma cosa puede apreciarse y comprenderse de infinitas maneras, según los tiempos van pasando.

Por ejemplo, cuando Cossío escribió su libro sobre *El Greco*, nos dió cuanto se sabía entonces sobre el Teotocópuli. Para apreciar su arte era necesario conocer el arte veneciano y español de la época y el arte bizantino del siglo XVI, porque *El Greco* fué uno de los últimos *maestri-greci* que se derramaron sobre el occidente a la llegada de los turcos. Hubo de conocer la literatura y la civilización, el pensamiento de la época; las gentes, su política, etc. Cossío sabía bien que no podía agotar la materia, ni se agotará nunca. No ya sólo en la vida de un hombre como *El Greco*, pero aun en la del más pequeño microorganismo hay materia para estudio y contemplación para la humanidad entera hasta el fin de los siglos.

Esta era *la obra lenta, pero segura*, que tenía apartado al Abuelo de las Academias y Parlamentos: ¡*hacer hombres!* Recordémoslo bien, que él no quería hacer una *intelligentsia* o una aristocracia intelectual para transformar al país con reformas, ni un Port-Royal español, con jansenistas del siglo XX, sino un grupito de hombres útiles, prácticos, activos, que dieran ejemplo de la vida moderna anticipándose sólo a la conversión de los demás.

#### NOTICIA

D.<sup>a</sup> María Rosselló de Vidal ha donado a la INSTITUCIÓN una parte de la biblioteca de su padre, D. Alejandro Rosselló, Ministro que fué de Gracia y Justicia y que tanto interés y simpatías tuvo siempre por nuestra obra. En la sección correspondiente se irá publicando el catálogo de dicho donativo.