

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

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

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

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

AÑO XLVIII.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1924.

NUM. 777.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El método de proyectos, por *A. M. Aguayo*, página 353.—Las bases médico-sociales de la orientación profesional, por *Renato Laufer*, pág. 360.—La situación económica y profesional de los maestros: I. En Bulgaria, por *T. Valkof*, página 366.—II. En Bélgica, por *Mauricio Van Aelst*, pág. 368.—III. En el Japón, pág. 370.—IV. En Lituania, por *P. Kalauskas (Rokiskis)*, página 372.—Notas para la historia de la pedagogía española, por *D. Domingo Barnés*, página 374.

ENCICLOPEDIA

Sobre la decadencia española (*conclusión*), por *don Pedro Sáinz y Rodríguez*, pág. 379.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: El libro de *D. F. Giner «Pedagogía Universitaria»*, por *A. S.*, pág. 383.—Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGÍA

EL MÉTODO DE PROYECTOS ⁽¹⁾

por *A. M. Aguayo*.

1. *Introducción.*—Desde hace algunos siglos, los educadores más insignes pugnan por llevar a la escuela la alegría, la animación y el encanto que la vida de los niños tiene en un hogar feliz. Este ideal humano y pedagógico se ha ido realizando

(1) Extractos del interesante artículo del director de la *Revista de Educación*, de la Habana, cuyos valiosos trabajos han tenido ocasión de apreciar tantas veces los lectores de nuestro BOLETÍN.

en la medida con que ha progresado el estudio del niño y la técnica de la enseñanza elemental. Primero se echó de ver que el proceso didáctico estaba en desacuerdo con el proceso de adquisición del conocimiento científico. Para mejorar los métodos didácticos, los maestros llevaron a la escuela la intuición, el método inductivo, el lenguaje inteligible y claro, etc.; pero estos adelantos, aunque muy valiosos para la Pedagogía, no hicieron interesantes y atractivas las actividades escolares. El niño continuó siendo en la escuela un ser pasivo, con cuya voluntad e iniciativa no se contaba para nada, y el maestro, un autócrata que dirigía a su capricho las actividades mentales y físicas de sus alumnos.

La pedagogía realista de los siglos XVI y XVII era incapaz de resolver el problema cardinal de la didáctica; a saber: el ajuste espontáneo de la voluntad del niño y de los fines perseguidos por la escuela. Para dar solución a este problema, era preciso transmutar todos los valores de la educación, proclamando el fecundo principio de que el niño es el eje alrededor del cual debe girar el complicado mecanismo de la escuela: planes de estudios, organización escolar, métodos de enseñanza, sistemas disciplinarios, etc.

Esta pedagogía paidocéntrica, inaugurada por Rousseau en el siglo XVIII, dió un impulso poderoso al estudio de la niñez. Fruto de ella fué la concepción del niño como un ser que evoluciona y la doctrina de que todo método de enseñanza debe ser genético, es decir, debe ajustarse al orden

de desarrollo de los poderes y capacidades del educando.

Los pedagogos de esta escuela didáctica empezaron por considerar el método desde un punto de vista objetivo y exterior: como una serie de estímulos adaptados al grado del desarrollo del niño, estímulos a los cuales el educando responde con reacciones apropiadas. De acuerdo con esta falsa concepción del método, aun muy difundida entre los maestros de todos los países, el niño es como una planta, y el maestro, un jardinero. La planta infantil no tiene libertad de elección, por lo menos en la escuela. Responde pasivamente con reacciones, especie de tropismos superiores, a ciertos estímulos sabiamente escogidos por el educador, de acuerdo con las leyes del desarrollo infantil. Así, por ejemplo, la enseñanza de la aritmética se reduce a una serie de reacciones, llamadas de cálculo aritmético, en respuesta a una sucesión de estímulos que toman la forma de preguntas, ejercicios, problemas, repases, exámenes, etc.

La única dificultad que ofrece esta idea simplista del método consiste en que el niño no es una planta ni el maestro un jardinero. El niño es un ser que viene al mundo con instintos, necesidades e intereses propios. Tiene conciencia más o menos clara de sus actos, libertad de elección, una vida emotiva muy rica e intensa, y sobre él gravita, en forma de tendencias, impulsos, reflejos, etc., todo el pasado de la evolución humana, y quizá también el de las especies progenitoras del hombre. Por muy grande que sea la sabiduría del maestro, éste no puede decidir por sí solo la larga sucesión de estímulos que han de modelar el cuerpo y el alma del alumno. Es necesario oír también los intereses infantiles, porque estos intereses expresan claramente las necesidades del desarrollo de los educandos. La educación, si ha de ser eficaz, científica y humana, debe ser *funcional*; es decir, debe servirse de los intereses infantiles para templar, como decía Luz y Caballero, el alma del alumno. El niño es el principal agente de la educación, y el maestro, no sólo no es un autó-

crata del aula, sino que su misión principal es servir al niño, auxiliándole en el desarrollo de su doble personalidad individual y social.

Una vez establecidas las bases cardinales de la nueva pedagogía, quedaba por resolver el problema del método, de acuerdo con la concepción paidocéntrica, genética y funcional de la niñez. Este problema ha recibido diferentes soluciones, según la clase de intereses que se estimen fundamentales en el niño o el papel que desempeña el maestro en el trabajo de la enseñanza. Las más importantes de esas soluciones son, en mi sentir, el método del *juego*, el de *autoeducación*, de María Montessori y Helena Parkhurst, y la enseñanza por *proyectos*. El primero, cuyo representante principal en la Pedagogía es Federico Froebel, se sirve de las actividades lúdicas del niño, enlazándolas ingeniosamente con la obra de la educación. De acuerdo con el llamado *plan de Dalton*, de Helena Parkhurst, la escuela es un laboratorio, y el maestro, un mero consejero y auxiliar del niño. En este sistema, casi toda la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el niño, el cual aprende por sí mismo, en la forma y con los medios que estima mejores.

El tercer sistema de enseñanza funcional es el *método de proyectos*. Con éste me propongo ocupar la atención de mis lectores.

2. *El método de proyectos*.—La idea del proyecto que tanto preocupa a los educadores de hoy es tan antigua como el hombre. Fuera de la escuela, la vida del adulto y del joven consciente de sus actos se resuelve en una serie de proyectos que cada cual concibe, madura y lleva a cabo con mayor o menor éxito, según los recursos, energía de carácter y grado de capacidad e iniciativa individual. Son proyectos de mayor o menor complejidad la elección y aprendizaje de un oficio, la idea de un viaje, con su preparación y ejecución; la realización de un negocio, después de elaborado mentalmente; la concepción y ejecución de un plan político o de una obra literaria, artística o benéfica, y hasta la

mera ejecución voluntaria de un trabajo manual; la preparación de una fiesta; la redacción de una carta, etc. En la vida real, casi todo se aprende y lleva a cabo en forma de proyectos. El único lugar hostil o indiferente a la idea del proyecto es la escuela tradicional.

Sin embargo, la escuela misma no es ni ha sido nunca enteramente extraña a la enseñanza por proyectos. No es raro que los niños conciban y preparen en el aula una fiesta, un paseo, una excursión, un *match* de pelota o una campaña para destruir mosquitos o para plantar árboles en las carreteras de un distrito escolar. En todos estos casos, las actividades de los niños toman la forma de un proyecto. Más aún: hay maestros y maestras de enseñanzas especiales, verbigracia, de trabajo manual o economía doméstica, que, en su afán de hacer interesantes las lecciones, han aplicado a éstas medios y artificios que no difieren mucho de los empleados por la nueva didáctica. Como decían los antiguos: «antes de Agamenón, hubo valientes». *Vivere fortes ante Agammenona*.

La idea de enseñar una materia por medio de proyectos aplicados de un modo sistemático tuvo origen en Massachussets, Estados Unidos, por los alrededores de 1908. La primera mención del nombre *proyecto* se encuentra en un informe dirigido en 1910 a la Legislatura de dicho Estado por los Sres. Stimson, Snedden, Proser y Allen. Al año siguiente, la Junta de Educación de Massachussets autorizó oficialmente el uso del vocablo. Desde entonces, el método por proyectos, primeramente aplicado a la enseñanza de la agricultura, se difundió con rapidez, contribuyendo poderosamente a ello las escuelas y Facultades de educación de la gran República vecina, sobre todo el *Teachers College* de Columbia, donde ha sido objeto de vigorosos estudios por Kilpatrick, Bonser, Hossic, Snedden, Bagley y otros.

Es tan reciente el uso sistemático del método que voy a describir, y tan grande la rapidez con que se ha desarrollado y difundido en las escuelas norteamericanas, que sus defensores, ya muy numerosos, no

han logrado aún ponerse de acuerdo sobre la significación del vocablo *proyecto*. Necesito, pues, empezar haciendo una dilucidación gramatical y pedagógica. En la vida real y cotidiana, se entiende por proyecto, según el diccionario de la Academia Española de la Lengua, *el designio o pensamiento de ejecutar algo*. A tenor de esta definición, que esencialmente no difiere de la formulada por el Diccionario Standard de la lengua inglesa (*something projected or mapped out in the mind*), lo fundamental en el proyecto es el propósito, designio, pensamiento o intención del sujeto que ha de realizarlo. En la didáctica tradicional, cada lección constituye un proyecto concebido, bosquejado mentalmente o por escrito y dirigido por el instructor. La voluntad del niño no interviene entonces para nada en el designio ni en la ejecución de la obra docente. El maestro, al empezar cada lección, hace saber al educando lo que se trata de enseñarle, y el niño se contenta con seguir los pasos, ejercicios, demostraciones, pruebas, trabajos prácticos, etc., en que se descompone el proceso didáctico.

El método de proyectos cambia radicalmente la actitud del niño en la enseñanza. El ser pasivo que trabaja, estudia, juega y se divierte a la voz de mando del maestro queda transformado en un agente activo, lleno de recursos y de iniciativas. En la enseñanza por proyectos, el niño concibe, prepara y ejecuta su propia labor, y la obra del maestro se reduce a guiar discretamente al educando, a sugerirle ideas útiles, a auxiliarle y aconsejarle cuando es menester. En la escuela tradicional, el plan de la lección es obra exclusiva del maestro. A tenor de la nueva didáctica, el plan de la labor escolar es obra del alumno, con la guía y colaboración discreta del maestro. Como dice muy acertadamente el profesor Kilpatrick, proyecto es una unidad de experiencia intencional, una actividad preconcebida en que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación. En una palabra, lo que distingue el proyecto de las otras actividades escolares es la

presencia o ausencia de un designio dominante (1).

No han aceptado este criterio de Kilpatrick muchos educadores norteamericanos. Para algunos, v. gr. Stevenson (2), lo esencial en el proyecto es el ambiente natural en que la actividad se lleva a cabo. «Proyecto—dice—es un acto problemático que se realiza en su ambiente natural.» Otros pedagogos, como Stone, pretenden que la nota distintiva del proyecto se halla en los objetos de la enseñanza, que son en gran parte manuales, o en la solución de un problema relativamente complejo (Charters, *The project in Home Economics Teaching, The Journal of Home Economics*, marzo de 1918), y no falta alguno para el cual el rasgo típico del proyecto escolar es el trabajo en cooperación, la actividad socializada del alumno.

Estas diferencias de opinión se explican por consideraciones de carácter histórico. El método de proyectos, según he dicho antes, tuvo origen en una enseñanza de índole profesional, la de la agricultura. El proyecto didáctico fué primeramente una actividad compleja y en gran parte motriz, cuyo propósito o designio era realizar algo tangible o material que tenía un valor en el mercado. Por otra parte, dicha actividad exige casi siempre la cooperación de un grupo de educandos. Cuando la idea del proyecto se llevó a las disciplinas escolares, como la geografía, la historia, el trabajo manual, las ciencias naturales, etc., cada escuela pedagógica halló en el nuevo método los postulados o doctrinas que le servían de bandera: los partidarios de la educación social, el trabajo en cooperación; los adeptos de la escuela vocacional, el trabajo productivo, etc. Pero estas sutilezas se esfuman, a mi juicio, cuando se echa de ver que la única nota o carácter común a todos los proyectos escolares consiste en el designio, propósito o fin que guía una acción hasta su término. La se-

ñorita Alicia M. Krakowitz, autora de un libro dedicado a la enseñanza que describo, define el proyecto diciendo que es toda actividad internacional determinada y llevada a cabo con buen éxito (1).

3. *Distinción entre el proyecto y otras actividades escolares.*—Hay actividades escolares tan afines al proyecto, que es muy difícil distinguirlas de éste. Las principales son el problema y el trabajo práctico. El problema y el proyecto, sobre todo, ofrecen muchos puntos de contacto. Algunos autores, v. gr., Stevenson, afirman que nadie ha logrado todavía fijar la línea de demarcación que separa dichos ejercicios escolares. Y en realidad, es imposible hacerlo, por la sencilla razón de que en todo proyecto hay un elemento de incertidumbre, de perplejidad, de confusión, análogo al que se encuentra necesariamente implícito en todo problema... Hay, sin embargo, en el proyecto algo que no aparece en el problema y es el énfasis, la insistencia que el primero pone en el acto preconcebido y en su ejecución. La idea del problema se resuelve, las más de las veces, en una actividad intelectual, por medio de artificios o procedimientos más o menos alejados de las situaciones de la vida real. En este sentido, todo proyecto es un problema, pero no todo problema es un proyecto...

En el problema hay un factor o elemento teórico y un interés escolar que no aparece en el proyecto. Este se refiere a situaciones reales y concretas que provocan un interés sostenido en todo el proceso de la actividad. En el problema, la actividad que resuelve la situación, dificultad o confusión es, por regla general, impuesta al niño; en cambio, la ejecución del proyecto es espontánea y voluntaria...

La distinción exacta y precisa entre el proyecto y el trabajo práctico está asimismo erizada de dificultades. De acuerdo con la opinión de Adams (2), el trabajo práctico parece ser una manera de aplicar los principios a los casos prácticos. Así,

(1) *Symposium* sobre el método de proyectos. *Teachers College, Record* de setiembre de 1921, p. 285 y 285.

(2) *The project method of teaching*. New York. The Macmillan Company, 1922.

(1) *Projects in the primary grades*. Philadelphia, Pippincott, 1919.

(2) *Revista de Educación*, N.º 5, mayo de 1924.

por ejemplo—agrega dicho autor—, cuando maestros y alumnos se hallan en el aula dando una lección de química, se trata de principios; cuando pasan al laboratorio, comienzan una práctica. La medición de un campo y la determinación del ancho de un río por medio de la trigonometría constituyen prácticas de carácter matemático... En todos estos casos hacemos hincapié en el uso que ha de hacerse del objeto y en el interés que la acción excita en el alumno...»

4. *Ventajas del método de proyectos.*—La enseñanza por proyectos representa una síntesis de las tendencias de la pedagogía actual, que, como he dicho antes, es *paidocéntrica, genética, funcional* y—conviene añadir—pronunciadamente *social*. Es, por consiguiente, altamente probable que dicha enseñanza lleve a cabo una transformación profunda de la vida escolar y de las actitudes, aspiraciones y hábitos de las generaciones futuras. «El proyecto—dice el profesor Bagley—es algo más que un método de enseñanza en la significación estricta del vocablo. Es un nuevo punto de vista desde el cual se considera el problema total de la educación». Y, en efecto, la nueva enseñanza rompe de un modo radical con la rutina y con el dogmatismo, aumenta poderosamente la fuerza dinámica del trabajo docente, crea oportunidades para el pensamiento fecundo y vigoroso, forma las actitudes, intereses y hábitos necesarios para el trabajo creador y es intensamente educativo, porque ejercita bien las actividades físicas y mentales del alumno.

Para comprender estas ventajas de la enseñanza por proyectos, conviene recordar que el pensamiento reflexivo se ejercita siempre en situaciones que producen duda, perplejidad y confusión mental. Los métodos de enseñanza son educadores cuando brindan oportunidad para las situaciones que ponen en actividad el juicio, el poder de observación, la imaginación creadora, el raciocinio, etc. Como ha dicho con su habitual profundidad el filósofo Juan Dewey, «lo esencial en el método no difiere de lo esencial en la reflexión». Para que

el niño reflexione es necesario ponerlo en una situación que le interese por sí misma. Es preciso también que dicha situación o dificultad sea un estímulo del pensamiento; que el sujeto posea los informes o haga las observaciones requeridas y, últimamente, que pueda aquilatar el valor de las ideas aplicándolas, sometiéndolas a la prueba decisiva de la realidad concreta.

La enseñanza por proyectos satisface todas estas condiciones, y lo hace interesando profundamente al niño en la solución de las dificultades o problemas que el asunto presenta. No puede decirse lo mismo de la enseñanza tradicional, con sus situaciones abstractas y teóricas, sus problemas intelectuales, sus prácticas impuestas al alumno, sus ejercicios formales y sus pruebas y repastos cansados y monótonos. En la escuela del tipo corriente, la educación se lleva a cabo a despecho del niño, lo cual equivale a decir que rara vez se lleva a cabo. La enseñanza por proyectos educa, porque convierte al alumno en agente de su propia educación.

Por otra parte, la enseñanza por proyectos resuelve por sí sola el problema de la motivación pedagógica y contribuye en gran medida a eliminar el de la disciplina escolar. El interés, como ha dicho el profesor Juan Dewey, es una actividad unificada, que es como decir absorbente y concentrada; y el niño habituado a concentrar su actividad mental en su labor, ya ha adquirido o está en el camino de adquirir la disciplina reclamada por el orden de la escuela.

5. *Defectos del método de proyectos.* El defecto principal de la enseñanza por proyectos se encuentra en que exige mucho tiempo y no poca paciencia y energía por parte del maestro. Esto es natural tratándose de una didáctica nueva, todavía algo indecisa y, en parte, por lo menos, un tanto confusa y complicada. Para nosotros los latinos, que amamos sobre todas las cosas la claridad, el equilibrio, la proporción y simetría de las partes, la idea de un proyecto que comprende otros proyectos y problemas accesorios, con experimentos y ensayos, discusiones, investigaciones y tan-

teos, es algo que alarma y desconcierta. Pero no es éste el único obstáculo que surge al encuentro de la nueva didáctica. Esta prescinde del orden, el sistema, la línea clara, precisa y a veces elegante de los métodos tradicionales. Los maestros, educados en este orden convencional y habituados a aplicarlo religiosamente, no pueden mirar con buenos ojos una doctrina que parece invertir todos los valores didácticos con esta frase lapidaria: *ningún sistema; he aquí el sistema*.

Felizmente para los maestros, la enseñanza por proyectos no excluye la organización ni los conocimientos adicionales que el niño puede recibir mediante la lectura, el juego, la discusión en clase, las proyecciones luminosas, las excursiones escolares, los trabajos de laboratorio, etc. Muchos proyectistas reconocen la necesidad de cierto orden y sistematización en la enseñanza...

Otro inconveniente grande de la enseñanza por proyectos se halla en la dificultad de adaptarla a los cursos de estudios oficiales. Los cursos de estudios son estereotipias que no tienen ninguna base científica ni pedagógica. Se fundan en la tradición o en opiniones personales, casi siempre muy controvertidas. No han sido hechos en beneficio del niño, sino para el servicio del maestro. ¿Qué valor tiene, pues, una superstición que hace un *noli me tangere* de una obra convencional y aparatosa?

Esto dicen los educadores proyectistas, y no les falta razón. Pero mientras llegue el día en que los cursos de estudios estén organizados sobre una base funcional, no habrá más remedio que irlos adaptando al niño, en vez de ajustar, como se hace ahora, el niño a las materias escolares.

6. *Clasificación de los proyectos*.—El profesor Kilpatrick, de Columbia, distingue cuatro clases de proyectos: 1.^a, las experiencias en que el fin o designio dominante es hacer o actuar; 2.^a, las que consisten en el goce o apropiación de una experiencia; v. gr.: una función de circo o una parada militar; 3.^a, aquellas en que el designio dominante es resolver un proble-

ma, vencer una dificultad intelectual; y 4.^a, aquellas que aspiran a adquirir algún conocimiento o grado de habilidad o, dicho de otro modo, aquellas en que alguien aspira a realizar su propia educación. Esta clasificación es más amplia que la de Stevenson y otros pedagogos, los cuales limitan demasiado la naturaleza y contenido del proyecto.

Ruediger, en su reciente opúsculo *The vitalized teaching* (1), opone reparos a la clasificación de Kilpatrick, sosteniendo que éste hace sinónimos el vocablo proyecto y la enseñanza vitalizada en general; pero, aun en el supuesto de que tenga razón, ¿qué inconveniente hay en llamar proyecto a toda enseñanza vitalizada donde, como dice Kilpatrick, se trate de una experiencia intencional que fije el fin de la acción y guíe su proceso?

Desde el punto de vista de la complejidad de la acción, el proyecto puede ser *mayor* o *menor*. Proyecto mayor es el que ofrece una base suficientemente amplia para casi todas las enseñanzas de un grado o curso de la escuela. El proyecto mayor se descompone en otros menores, cada uno de los cuales se refiere a un trabajo o actividad de los que informan la labor diaria de la escuela. Ejemplos típicos de proyectos mayores nos ofrece el libro *Plan de estudios de proyectos*, de la Srta. Margarita E. Wells (2). Esta maestra organiza la enseñanza de los tres primeros grados alrededor de tres grandes proyectos. En el primer grado, los alumnos juegan a *las familias*; en el segundo grado, a *la tienda*, y en el tercero, a *la ciudad*. Al comenzar el trabajo de la escuela, se introdujo, además, como proyecto unificador el juego de *la feria*. Cada uno de estos proyectos mayores se descompone en otros menores. El proyecto de la tienda, v. gr., comprendía, entre otros, los proyectos menores de la *construcción de la tienda* y la *instalación de los departamentos*, y este último, a su vez, se dividía en los siguientes: *lencería*, *ropa blanca*, *ropa hecha*, *zapatos*

(1) New York, Houghton, Mifflin Company, 1923.

(2) *A project curriculum*. Philadelphia, Lippincott 1921.

y botas, etc. Mediante las actividades propias de una tienda, los alumnos se ejercitaron en el idioma materno, la aritmética, la geografía, la historia, las ciencias naturales y la higiene, las artes industriales y las artes bellas. Véase los estudios que hicieron en ciencias naturales: estudio del árbol; el algodón, el lino, la lana y la seda; el cuero; producción del alimento; conservación del mismo; la iluminación, la calefacción, la ventilación, el teléfono y el telégrafo.

7. *Aplicación de la enseñanza por proyectos a los estudios de la escuela primaria.*—La enseñanza tradicional no tiene en cuenta los intereses del niño y es eminentemente formal, teórica y abstracta. Esto se explica por el divorcio que siempre ha habido entre la escuela y las actividades del hogar. En los comienzos de la escuela, el maestro, por lo común, era un sabio o un sacerdote, es decir, una persona que había perdido todo contacto e interés con los asuntos públicos y con la vida del hogar. A veces, como sucedía en la Edad Media, las preocupaciones religiosas hacían de la escuela un lugar de sufrimiento que justificaba la fórmula antipedagógica *la letra con sangre entra*. En estas condiciones, la enseñanza tenía que ser memorativa y de mera información más bien que educadora y razonada; individualista más bien que social; fundada en el esfuerzo y no en el interés; abstracta y formal, de ningún modo concreta, utilitaria y atractiva.

La enseñanza por proyectos rompe con todo ese pasado, con todas esas tradiciones, que tantas lágrimas han costado a la niñez. Los proyectistas quieren que el niño se sienta en el aula primaria tan feliz como el parvulito en el *kindergarten* y en la escuela de María Montessori. Creen que la educación es una obra de amor y de alegría, y por eso llevan a la escuela las ocupaciones y trabajos que provocan en los niños la mayor suma posible de interés, de iniciativa y de actividad intelectual y física. El proyecto no es, en sustancia, sino una ocupación interesante que sirve de motivo o de pretexto para una en-

señanza provechosa y un ejercicio educador. Voy a describir algunas de sus aplicaciones a la enseñanza elemental, tomándolas del excelente libro *El método de proyectos en la enseñanza*, de Juan Alford Stevenson.

La semana del lenguaje mejorado.—Ningún plan de enseñanza del lenguaje ha excitado entre los niños tan vivo interés como el proyecto la *semana del lenguaje mejorado (better English week)*, de Stevenson. Los alumnos de éste visitaron personalmente a varios hombres de negocios, abogados, agricultores, etc., para averiguar cuál era su opinión sobre el valor que tenía el lenguaje correcto.

«Se pidió a los niños que trajeran al aula informes de sus conversaciones, textualmente, si era posible. Algunos de los resultados demostraron claramente que las personas que empleaban un inglés correcto y sabían expresarse bien podían dirigir de una manera lógica una conversación que pudiera repetirse punto por punto en buen estilo... La clase convino en que las personas que usaban un lenguaje bueno y se expresaban claramente eran en la conversación las más interesantes, y que en casi todos los casos estas personas tenían mejor éxito en los negocios que las que usaban un lenguaje pobre.»

«Cuando la clase se dió cuenta de este hecho, quiso comprobar sus resultados de un modo más completo. Los niños escribieron cartas a muchos hombres influyentes de la ciudad, pidiéndoles una lista de las condiciones que, en su sentir, fueran esenciales a todo joven que quisiera dedicarse a los negocios. Casi todos contestaron incluyendo en la lista una buena expresión. De ahí vino la oportunidad de ejercitarse en la redacción de cartas comerciales... Las cartas sirvieron de ejercicio escolar.»

«Hecha esta investigación, los niños del aula comprendieron que si habían de tener éxito en la vida, tenían que aprender a expresarse de un modo correcto. La clase emprendió, pues, una campaña por un lenguaje mejor...» Se imprimieron y expusieron carteles; se idearon frases que recomendaban mayor cuidado en el lenguaje;

se buscaron los errores más comunes en inglés, y estos errores se expusieron a la vista de todos en los pizarrones de las aulas. Los niños comenzaron a cultivar el hábito de observar su propio lenguaje, y se sometieron a un vigoroso ejercicio para mejorar su forma de expresión. Todos se interesaron mucho en el proyecto y reclamaron *otra semana del lenguaje más correcto...*

Los proyectos en la enseñanza de la agricultura.—Los cursos de estudios para las escuelas de Cuba (edición de 1921) recomiendan el empleo de los proyectos en la enseñanza de la agricultura.

«Los alumnos mejor desarrollados, bien individualmente, o por grupos no mayores de cuatro o cinco—dice—, elegirán un cultivo cualquiera; por ejemplo, patatas, cebollas, frijoles, lechugas, coles, tomates u otro igualmente sencillo, y se dedicarán a él en el terreno de la escuela, o en el perteneciente a la finca, o en el solar de la casa, y estudiarán, practicando y preguntando, cuanto se relaciona con los cultivos elegidos en la medida de sus capacidades, y se darán en torno del *proyecto* las nociones más importantes acerca del suelo, semillas, labores, riego, drenaje, abono, aire, luz, etc., y contabilidad».....

LAS BASES MÉDICO-SOCIALES DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

por Renato Laufer,

Médico Inspector Escolar.

I

Consideraciones generales.

Recientes manifestaciones han puesto en la orden del día la orientación profesional: la discusión del Senado francés sobre el desarrollo necesario de la enseñanza técnica de los jóvenes; luego, el Congreso Nacional de Artesanos (París, 28 de marzo de 1922), que reclamó de los Poderes públicos una reglamentación profesional del aprendizaje. Por último, el Congreso

de Higiene Mental (París, 1.º al 4 de junio de 1922), entre otras cuestiones, discutió lo que concierne a la selección de los trabajadores en sus relaciones con la higiene mental. Parece, pues, oportuno examinar los principios en que debe establecerse la orientación.

Digamos de una vez que, para nosotros, este problema es, ante todo, de orden médico-social. La elección racional de una carrera fundada en las aptitudes es el punto de partida y la base de una sana organización del trabajo, y ésta no puede ser concebida sin un estudio del motor humano, de su rendimiento y también de sus defectos.

¿Cómo se presentan, en efecto, las condiciones del trabajo que se tratará de afrontar? Si se considera la evolución industrial, que nos interesa aquí particularmente, se observa que la división del trabajo ha sido llevada hasta sus últimos límites. Este se hace cada vez más monótono y más apresurado. En otro tiempo, aun en la «gran industria», los obreros conocían y practicaban, sobre todo a mano, todas las especialidades de su oficio; ponían en juego las diversas funciones del organismo: eran artesanos. En los talleres de construcción mecánica, por ejemplo, había un 85 por 100 de artesanos y 15 por 100 de peones. Hoy, a consecuencia de la introducción del elemento mecánico y de la especialización a toda costa, la proporción está invertida. Lo mismo ocurre en otras muchas industrias, donde los obreros, en gran mayoría, no son sino peones especializados. Se cuenta en la región parisiense cerca de 500 profesiones, que comportan 2.500 especialidades.

Muchos oficios obligan, pues, a actitudes idénticas y al empleo preponderante de algunos grupos musculares, y de aquí las deformaciones y las desviaciones que dan a cada categoría de obreros su tipo profesional, y que, para algunos, pueden producir lamentables consecuencias. La monotonía que solicita constantemente los mismos centros de actividad y la precipitación de los movimientos son causas importantes de fatiga.

En fin; la industria, como el comercio, ha creado vastas aglomeraciones, ha concentrado en los mismos ambientes talleres o almacenes, al lado de los hombres, seres más débiles como sexo y como edad, mujeres y niños, con lo que surgen otras causas de morbosidad (enfermedades profesionales, tuberculosis, etc.).

Todos estos elementos pesarán, sobre todo, en los organismos mal orientados o mal adaptados.

¿Se basa actualmente la orientación profesional en el estado de salud y las capacidades reales? La mayor parte de los jóvenes adoptan un oficio por casualidad, por ocasión, por imitación o impresión, bajo la influencia de los padres, de un amigo, de conocidos, y más a menudo, por el señuelo de un salario inmediato. Los inconvenientes de esta situación son manifiestos en todos los dominios, y constituyen un mal social: ante todo, aunque muchas industrias exijan todavía la mano de obra del artesano y un aprendizaje serio, el reclutamiento de esa mano de obra se restringe cada vez más. De modo general, las profesiones manuales son abandonadas (industrias de la construcción, del vestido, de la alimentación, mano de obra agrícola); en otras abundan hasta el exceso los obreros inservibles. La Cámara de Comercio de Burdeos afirma que de 100 personas que ejercen un oficio cualquiera, dos o tres lo practican de una manera conveniente, 20 de una manera regular y todos los demás habrían hecho mejor en elegir otra ocupación.

Fisiológicamente, se llega a comprobaciones análogas: los buenos obreros se distinguen por un empleo *económico* de sus fuerzas, es decir, adecuado al objeto, por un rendimiento máximo u óptimo con un mínimo de fatiga y también por la regularidad del trabajo. Ahora bien, hemos observado en ciertas profesiones que, en rendimiento igual, hay, de 10 obreros, sólo un buen obrero o dos buenos obreros y los otros ocho o nueve, dan una diferencia considerable en las curvas de fatiga. Diferencia semejante existe también entre el aprendiz y el obrero experimentado.

En suma: estamos en presencia de una distribución anárquica y de un despilfarro insensato de energía, y de aquí el *malmenage* y el *surmenage*, con uno de sus corolarios inevitables: la irritabilidad. La orientación profesional no sólo disminuirá la morbosidad de los inaptos, sino que restringirá el número de los amargados y los que se sienten fuera de su clase. Debemos agregar, como consecuencia de la situación actual; la disminución de la productividad y de los salarios, y, en fin, el cambio de profesión, que exige un nuevo y tardío aprendizaje.

Si se piensa que las pérdidas ocasionadas en Francia por la guerra han sido evaluadas en proporciones que alcanzan al 10 o al 12 por 100 de los efectivos profesionales, se ve cuánto importa al país reconstituir esos efectivos, y también conservar las nuevas generaciones laboriosas, poniéndolas en condiciones de cumplir su tarea con más fruto y con menos consecuencias destructoras. Dirigiendo a los jóvenes hacia las ramas de actividad, para las cuales están mejor dotados, se favorecerá al mismo tiempo el capital humano y la fortuna nacional.

Acabamos de citar el cambio de profesión cuyas causas han sido objeto de encuestas, y se ha insistido, naturalmente, sobre los daños del organismo (enfermedades, accidentes); pero sería interesante averiguar si los otros motivos invocados no encubren, en el fondo, una insuficiencia de aptitudes, una inadaptación. El cambio de profesión es más frecuente entre los 14 y 20 años de edad. Sería no menos interesante averiguar cuántos desocupados, en tiempo normal, son, igualmente, «mal orientados», inaptos, enfermos o fracasados.

No hay duda de que la inclinación inopinada o reflexionada a las tendencias hereditarias o adquiridas que impulsan hacia tal o cual oficio es un precioso estimulante que conviene tener presente; pero también hay que hacer la distinción entre la influencia de la herencia y la del ejemplo.

Pero todo se desvanece ante el argumento de posibilidad o de salud: hemos comprobado que padres que deseaban lle-

var a sus hijos a profesiones determinadas no se inclinaban ante ninguna consideración que no fuera la de la salud.

En resumen: el problema de la orientación, médica y socialmente concebido, se plantea así: dadas las aptitudes del interesado, sus inclinaciones, sus cualidades morales, ¿cuál es el oficio que tiene más probabilidades de ejercer, salvaguardando su salud, sus facultades de producción, y aun favoreciendo su desarrollo, es decir, con el mejor provecho de sus intereses personales y del interés general? Se ve que, para nosotros, la orientación es un capítulo importante de la higiene social.

Consideremos ahora el punto capital:

¿Cómo organizar la orientación profesional?—No estudiaremos todas las investigaciones y las aplicaciones que ha suscitado en Francia, y sobre todo en el Extranjero. Nuestro objeto es presentar, en una exposición de conjunto, los aspectos con que, según nosotros, debe ser considerada, y demostrar el papel principal que corresponde al médico en esta materia.

¿Qué individualidades tenemos presentes cuando hablamos de orientación? Esta concierne no sólo a los jóvenes, sino también a los adultos; no sólo a los sanos, sino también a los enfermos. Por eso estamos llamados a orientar, sobre todo, a los tuberculosos. Vemos frecuentemente casos de *surmenage* o de afecciones diversas favorecidas por una mala orientación primitiva, y para los cuales pedimos, en las mismas carreras, un cambio de ocupación más adaptado con el estado de los interesados.

Habrà que distinguir a los sujetos que tienen aptitudes más bien manuales y los que están dotados preferentemente de condiciones intelectuales. Por ahora nos ocuparemos principalmente de los niños que salen de la escuela.

Para aconsejar últimamente a un niño, es preciso, sin duda, estudiarlo bien y estudiar bien la profesión que se tiene en vista; pero esto no es todo; en nuestra opinión, es preciso también observar al niño una vez que se encuentre en el tra-

bajo profesional, a fin de poder detenerle en cuanto se produzcan desfallecimientos o inconvenientes y encaminarlo mejor. Esta última condición no es la menos importante.

El niño y la misión de la escuela.—Estudiar al niño es aprender a conocerlo física, intelectual y moralmente. Es conocer, primero, su herencia, el medio en que ha vivido, los influjos diversos que han podido ejercerse en él.

Físicamente, es conocer la morfología o la antropología, la fisiología y la patología del joven organismo. En la escuela se desarrollan las facultades físicas e intelectuales, que serán los principales instrumentos de trabajo del futuro obrero. A la escuela, pues, se puede pedir legítimamente, junto con las características del alumno, una base para su orientación.

La ficha sanitaria individual que llena el médico escolar proporciona datos precisos sobre los antecedentes patológicos, la historia física de cada alumno, su crecimiento en estatura y en peso, su perímetro torácico, su agudeza visual y auditiva, el estado de sus órganos, las perturbaciones o enfermedades de que padece o que pueden sobrevenir en el curso del tiempo que pasará en la escuela.

En cierto número de grupos escolares se ha establecido un servicio social por medio de enfermeras, llamadas ayudantes de higiene. En efecto, éstas ayudan al médico de la escuela, llevan a los niños a las consultas de los especialistas, establecen las relaciones con las familias, comprueban las causas de las ausencias y permiten conocer a tiempo las afecciones contagiosas para evitar su difusión. Es de desear que este servicio se generalice.

Las visitas repetidas, como las que hacen las enfermeras de la Oficina Pública de Higiene Social del Sena, informan sobre la salubridad del medio en que vive el niño y facilitan la comprobación de la existencia de casos de tuberculosis con los cuales puede el niño hallarse en contacto. Las fichas sociales establecidas para la oficina por el profesor E. Fuster, que es un defensor elocuente de la orientación profesio-

nal, llevan, además, indicaciones útiles sobre la higiene de la habitación, el estado mental, moral y aun económico del medio familiar, sobre la educabilidad, las costumbres, la sociabilidad; el origen de los miembros que componen la familia, etc., y, en fin, sobre su alimentación. Todo eso constituye elementos capaces de influir en el equilibrio físico o nervioso; por consiguiente, en las aptitudes de los niños, y son modificables, por lo menos en parte, por la educación higiénica de los padres y de los niños mismos. Es evidente el vínculo que une la higiene social con la orientación profesional.

La morbosidad escolar pone también de relieve la importancia predominante de la investigación médico-social. En nuestra opinión, más de la mitad de la población de las escuelas presenta alteraciones de los órganos. La tuberculosis ganglionar o gangliopulmonar figura con altas proporciones; según Grancher y sus discípulos, del 14 al 16 por 100 de los varones y del 17 al 19 por 100 de las niñas — según Dufestel, éstas hasta el 24 por 100 — están atacados por esa forma de tuberculosis en las escuelas de París. No menos grave es la proporción de las afecciones digestivas; hemos examinado a 92 niños (47 varones y 45 mujeres), de edades entre 11 y 13 años, y encontramos 14 (8 varones, 6 mujeres) que padecían afecciones dispépticas más o menos graves, y 3 (2 varones, 1 mujer) atacados de enterocolitis, con perturbaciones gástricas intermitentes, o sea, en total, 18 por 100 de enfermos. Las somnolencias después de las comidas, los dolores de cabeza, la falta de atención, la fatiga eran los fenómenos habituales observados por los maestros en esos niños. La mala dentición, la insuficiente masticación y también la alimentación defectuosa en calidad o cantidad son las causas principales que determinan o mantienen esas perturbaciones. A menudo será preciso indagar minuciosamente las alteraciones, la de la tiroides, por ejemplo, que no se manifiestan siempre con nitidez, pero que mejoran notablemente con un tratamiento apropiado. Muchas lesiones descubiertas

al principio, y que en otro caso se harían definitivas, pueden ser curadas rápidamente.

Pero para no citar sino las grandes causas de repercusión en el estado general y las aptitudes, hablemos de la insuficiencia respiratoria; insuficiencia de la respiración nasal, torácica o diafragmática. Constituyen legión los niños que no pueden respirar bien, ya a causa de obstáculos (vegetaciones, desviación nasal, etc.) o a consecuencia de afecciones diversas de las vías respiratorias, o que no saben respirar, y este último caso es tan frecuente como el otro. También entonces algunos consejos y una intervención poco importante (ablación del obstáculo), y algunas sesiones de educación física, con gimnasia respiratoria, trasforman la situación.

La orientación será, pues, precedida por un período de adaptación, y el consejero profesional no se limitará a encaminar al niño tal como se presenta: deberá saber advertir lo que puede perjudicar su desarrollo. Será engañoso apreciar aptitudes que pueden ser transformadas en corto tiempo, y orientar a alguien antes de haber hecho lo necesario para mejorar sus facultades de trabajo, si esto corresponde.

Las influencias morbosas que hemos enumerado se refieren tanto a las aptitudes psíquicas como físicas, y la acción médica, al buscar y al apartar esas influencias, interviene ya en el dominio cerebral.

La importancia profesional del «músculo cerebro» es conocida, y no insistiremos sobre ella, pero veamos lo que nos enseña la escuela sobre el estado mental y el comportamiento moral del niño. La ficha escolar es lacónica a este respecto, pues se refiere sobre todo a las anomalías intelectuales. Las indicaciones que da el personal docente sobre cada alumno son completamente insuficientes. Las clasificaciones quincenales mencionan, sin duda, el lugar que ocupa el alumno entre sus compañeros, su conducta, su aplicación al trabajo, pero no comportan ningún comentario, ninguna precisión que pueda interesarnos; por lo demás, esas clasificaciones son hechas para los padres. Cuando el niño

abandona la escuela, se hace en un registro especial una anotación sobre su conducta, su carácter, sus progresos, su grado de instrucción; pero esa indicación no consta, generalmente, sino de un par de líneas.

Se debe a que la escuela misma no está orientada en el sentido que nos preocupa. Y, sin embargo, las autoridades pedagógicas no han desconocido el papel que debe desempeñar. El reglamento de las Escuelas primarias del departamento del Sena, de 1919, contiene excelentes instrucciones sobre el modo de educación física, intelectual y moral que se debe seguir; se han realizado progresos; pero, en suma, como se juzga al alumno según la acumulación de sus conocimientos, lo que predomina es la enseñanza libresco. A menudo, también los programas están mal adaptados a la edad de los niños, y, sobre todo—escollo difícil de evitar—, no tienen en cuenta suficientemente las aptitudes particulares de cada alumno.

Solicitar menos exageradamente la memoria y cultivar progresivamente el amor al trabajo, la observación, el raciocinio, la claridad y la disciplina de la inteligencia; formar el carácter, desarrollar el sentimiento del interés común, debería ser el objeto de la pedagogía, objeto educativo, principalmente, y de utilidad. El espíritu de iniciativa de los anglo-sajones se explica, sin duda, por una forma de la educación de los niños, a quienes se enseña a querer, a asumir responsabilidades. Al ideal de tranquilidad se sustituye el ideal de actividad, de iniciativa. La instrucción primaria obligatoria que absorbe al niño hasta la edad profesional debe tener por corolario la preparación para la práctica de la vida.

Para entrar en ese camino, la colaboración del médico es indispensable. La discusión que tuvo lugar este año en la Academia de Medicina de París sobre la enseñanza secundaria alcanza en muchos puntos a la enseñanza primaria. De esa discusión y del informe del Sr. Linossier se desprende precisamente la idea de que todos los métodos que interesan a la vida in-

telectual y física del niño deben descansar, como dice el Sr. Le Gendre, en bases fisiológicas. Ahora bien, la ley fisiológica puede ser formulada así: se altera toda función que se realiza contrariamente a las reglas de la naturaleza. Y se comprende que la elaboración de los programas de enseñanza, así como la fijación de horarios, la distribución del trabajo cerebral, etc., reclaman la apreciación del médico escolar. Este debe ejercer una inspección tanto sobre la educación psíquica como sobre la educación física; mantiene el equilibrio entre las dos, pues el abuso de los ejercicios físicos perjudica a la cultura intelectual y el abuso del trabajo cerebral es perjudicial a la salud; advierte las perturbaciones intelectuales y morales, busca las causas, a menudo orgánicas, de la pereza, de la falta de atención o del retardo intelectual; señala los alumnos a los cuales no hay que exigir sino un esfuerzo limitado, y aun ningún esfuerzo, y aquellos a quienes se puede, sin inconvenientes, adelantarlos un grado; si entonces interviniera una selección rigurosa, no se vería ya esa falta de homogeneidad, ese agrupamiento de niños demasiado desiguales en cuanto a inteligencia y en cuanto a salud, incapaces de seguir al resto de la clase, o fatigándose demasiado a fuerza de aplicación. El médico examina también los anormales psíquicos: atrasados de la inteligencia, inestables o indisciplinados o tipos mixtos; los subnormales, tan frecuentes, o cierta clase de anormales que, si no son educados bastante temprano, caen en la anomalía grave; por fin, los anormales morales: viciosos, perversos, mentirosos, a quienes hay que poner en condiciones de ser mejorados por el tratamiento pedagógico y médico. En las clases superiores (11 a 13 años), se encuentran sobre todo inestables.

Recordemos que, sin mermar las prerrogativas del personal docente que aplica los programas, el médico es el consejero de higiene de ese personal. Contribuye, sobre todo: primero, a salvaguardar las facultades de trabajo, aportando los correctivos individuales necesarios y favoreciendo con ello el desarrollo normal de las predisposi-

ciones y de las aptitudes; y luego, a discernir esas aptitudes y las características de cada alumno.

Para la orientación profesional sería preciso, pues, pedir a los maestros que consignen sus apreciaciones sobre los alumnos, sobre sus manifestaciones espontáneas, su comportamiento moral, sus gustos, etcétera. Viviendo en contacto con los niños, los conocen mejor, en realidad, de lo que dejan suponer las sucintas notas de que hemos hablado; no tendrán más que «individualizar» y precisar lo más posible. Los múltiples ejercicios escolares son pruebas variadas en las que se manifiestan las disposiciones del niño, su memoria, su imaginación, su atención.

Una ficha psicológica individual, paralela a la ficha sanitaria, contendría las observaciones del maestro y del médico. En anexos figurarían las encuestas hechas en las familias y el interrogatorio de los niños. Con las dos fichas y el conjunto de datos que recoja, la persona encargada de orientar estará en condiciones de juzgar al niño y de aconsejarle un oficio de preferencia a otro.

Pero, ¿no se podría obtener más en la escuela misma? ¿Elegir una serie de ejercicios escolares que permitan solicitar y determinar, por períodos, a lo menos en las clases superiores, tal o cual modalidad de atención, de imaginación, de memoria? Se podría proceder así, en una clase, por grupos de alumnos: mejor dotados y mediocres. La repetición de esas pruebas y el hecho de que conserven la forma pedagógica a que el niño está acostumbrado darían más garantía a los resultados, y se reuniría, sobre la evolución psíquica del niño y sus aptitudes, una documentación provechosa, no sólo para la orientación, sino para la pedagogía misma. Sin duda es de desear que todo maestro posea una formación psicológica, un mínimo de nociones de psicología experimental, pero es con la colaboración del médico con la que deseamos la preparación de ese programa, y en ciertos casos su aplicación.

Así es como nosotros, por medio de ejercicios pedagógicos y algunos textos esco-

gidos, hemos investigado en una clase de alumnos de 12 a 15 años de edad el número de «visuales, auditivos y motores»; pudimos comprobar que ese género de investigaciones, que nos dan pleno resultado, eran realizables sin dificultad con el auxilio del maestro. En 31 alumnos, hallamos 24 visuales, cinco auditivos y dos motores. Esas proporciones no nos han sorprendido desde que la enseñanza escolar es cada vez más visual; además, esa enseñanza visual es la que menos fatiga y la que el alumno recuerda mejor. El alumno de «tipo motor» es el menos adaptado.

La medicina social adquiere en nuestra época un lugar cada vez más amplio y elevado. Los que se consagran a ella deben estar preparados para las diversas tareas que les incumben. Como médicos deben poseer todos los atributos que comporta esa función: deben ser observadores, educadores, psicólogos. ¿Para estudiar los límites psíquicos de los retardados, no se ven llevados a aplicar los métodos de psicología experimental?

Por cierto que la Pedagogía debe proporcionar a la Psicología numerosos hechos de observación, pero importa también llevar a la Pedagogía la técnica psicológica y metodológica. ¿Es ésta una concepción demasiado atrevida? No lo creemos. La escuela moderna, dejando toda rutina, debe ser, según la expresión del Sr. Chaparède, «un laboratorio más que un auditorio». El Sr. Lapie, director de la enseñanza primaria de Francia, ha escrito que nuestra pedagogía es demasiado desdénosa de la psicología experimental y que a menudo hallaría lecciones útiles en los métodos científicos.

La gimnasia misma, los trabajos manuales y hasta los juegos pueden ser organizados para juzgar de ciertas características del alumno. Los trabajos manuales enseñan el orden, la regularidad del trabajo, la utilización inteligente de las fuerzas, el «saber hacer», la posición que se debe adoptar para evitar las deformaciones. El dibujo revelará la noción de la perspectiva, de los colores, etc.

De acuerdo con el profesor Mery, insis-

timos sobre la importancia de la educación metódica de los sentidos (vista, oído, tacto, sentido muscular, olfato y gusto, memoria visual y auditiva). De preferencia se apelará a las asociaciones sensoriales (enseñanza por la imagen y los gráficos, por las lecciones de cosas y los hechos, el empleo de los diversos sentidos para la adquisición de los conocimientos usuales, según la práctica de la escuela de Fontaine Bouillant, métodos de educación sensorial de Montessori o de Pernet). Se puede recordar, en fin, la opinión del profesor Langlois sobre la acción educativa de los ejercicios físicos, en lo que respecta a la atención, y las páginas de Claparède sobre el valor de los juegos desde el punto de vista sensorial y motor. La guía de los *boy-scouts* contiene sobre la organización de los juegos documentos muy interesantes. Cuanto más se extienda la educación sensorial a las diversas partes de la enseñanza, tanto más duraderas serán las adquisiciones de los alumnos. Es preferible dirigirse a la memoria visual y motora que a la memoria verbal.

Pero lo que reclamamos con insistencia es que la escuela no sea únicamente una fuente de educación, sino también de indicación, y nos proporcione elementos de información sobre cada alumno. Por esta razón hemos examinado algo extensamente el lado pedagógico. De acuerdo con el Sr. Fontegne, pedimos a la escuela que se ponga, en lo posible, al servicio de la orientación, que excite en el niño un ideal profesional, que le explique las ventajas de una profesión calificada, que desarraigie los prejuicios contra el trabajo manual, que haga en favor de nuestra causa lo que se hace actualmente con todo éxito para la lucha contra la tuberculosis: una propaganda activa (carteles, folletos, cinematógrafo, conferencias a los padres y a los niños, y, además, visitas a fábricas y talleres). Esta propaganda, apropiada al espíritu del niño, le inculcaría al mismo tiempo la higiene individual, alimenticia, etc., y la higiene profesional.

Otro punto importante: cada región debería interesar a sus niños en las profesio-

nes que predominan en ella, y esto, en la medida en que respondan naturalmente a las aptitudes individuales. Se reduciría hasta cierto punto el éxodo rural, que, entre otros inconvenientes, tiene el de proporcionar a la tuberculosis gran número de sus víctimas.

(Continuará.)

LA SITUACIÓN ECONOMICA Y PROFESIONAL DE LOS MAESTROS (1)

I

EN BULGARIA

por T. Valkof,

Maestro búlgaro.

Preparación profesional.— Tiene efecto en un establecimiento especial llamado Escuela Secundaria Pedagógica. Es accesible al ejercicio de la enseñanza todo alumno procedente de un Liceo que haya sufrido con éxito el examen de Pedagogía en una escuela especial. Pero estos maestros formados en los Liceos deben realizar prácticas de enseñanza durante un año en una escuela primaria. Para ser director de una escuela se requiere una larga práctica en la enseñanza.

El Gobierno actual se ocupa poco de reformar la legislación escolar; persigue a los maestros de los partidos llamados «extranjeros», los destituye y nombra a los «suyos», sin preocuparse de sus condiciones profesionales.

Derechos de opinión y asociación.— Están garantizados por la ley, como en otros países; mas por pura fórmula. Desde la revolución de setiembre de 1923, el partido comunista es perseguido, y, por tanto, los maestros a él afiliados.

Asociaciones de maestros.— Hay en

(1) La Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, cuya Oficina tiene su residencia en París, ha publicado una amplia información acerca de la situación económica y profesional de los maestros de todos los países. Queremos informar a nuestros lectores acerca de este punto, y comenzamos por lo que se refiere a nuestros colegas búlgaros.

Bulgaria 20.000 maestros, distribuidos en estas tres Asociaciones:

Primera. *Unión de los Maestros Búlgaros*. Fué fundada en 1895 y consta de 10.000 afiliados. Tiene orientación vagamente sindicalista y está en relación con el partido social demócrata, cuya táctica sigue. Publica una revista titulada *Consciencia* (Saznanie).

Segunda. *La Unión de Profesores de Escuelas Secundarias*. Fundada en 1902, tiene 2.500 miembros. Su orientación es social demócrata y publica una revista titulada «Outchitelska Vostnik» (*Diario del Maestro*).

Tercera. *La Organización de los Maestros y Empleados de Instrucción pública*. Cuenta con 3.500 asociados, de tendencia comunista. Es la antigua *Unión búlgara de los Maestros comunistas*, que se ha rehecho bajo una forma legal después de la prohibición del partido comunista. Su revista se titulaba *La Antorcha de los Maestros*.

Sueldos y pensiones.—El personal de enseñanza comprende tres categorías: maestros de escuelas primarias, de escuelas primarias superiores y de Liceos.

En cada una de estas categorías, la escala de sueldos comprende diez ascensos, uno por cada tres años.

He aquí los sueldos mensuales máximo y mínimo, valorados en dólares (la unidad monetaria es la «leva», cuya equivalencia es: 140 levas, igual a un dólar):

Primera categoría.—Sueldo mínimo, 880 levas; sueldo máximo, 1.280.

Segunda categoría.—Sueldo mínimo, 970 levas; sueldo máximo, 1.370.

Tercera categoría.—Sueldo mínimo, 150 levas; sueldo máximo, 1.550.

Además perciben los maestros de las distintas categorías indemnizaciones mensuales por su estado civil, vida cara, número de hijos, etc., que oscilan entre 400 a 600 levas.

Los maestros perciben sueldos proporcionales a los de los funcionarios del Estado que tengan una cultura análoga. Su cuantía es siempre muy inferior a la de los trabajadores de la industria.

Los maestros, sobre todo los rurales, trabajan después de las horas de clase oficial en dar lecciones particulares, pobremente retribuidas.

Jubilaciones.—*Enfermedad*.—El maestro puede retirarse de la profesión a los 20 años de servicios, percibiendo en concepto de jubilación una pequeña cantidad. Si fallece después de los 25 años de servicios, heredan la pensión la viuda y los huérfanos hasta la mayor edad.

En caso de enfermedad cobran los maestros íntegro su sueldo durante tres meses.

Horario de clases y vacaciones.—La jornada escolar de trabajo es de 24 horas por semana. Las vacaciones son: Navidad, 15 días; Pascuas, 12; vacaciones estivales, tres meses (del 15 de junio al 15 de setiembre).

Sanciones.—Repreñión, amonestación, multa, suspensión de empleo y sueldo durante uno, dos o tres años; expulsión de la carrera.

Durante el Gobierno de Stamboulliski (1922), fueron destituidos 500 maestros, y en el período de Gobierno militar presidido por el profesor Tzankoff, otros 1.200; éstos últimos, de ideas comunistas.

Las maestras y sus derechos.—Están equiparadas en preparación profesional, derechos, sueldos, etc., a los maestros. Después de la guerra ha aumentado considerablemente el número de maestras (el 60 por 100 del personal docente), pues los varones tienden a abandonar las tareas pedagógicas, para dedicarse a carreras más lucrativas.

Las maestras pueden casarse antes de los 30 años; no se tolera que tengan hijos fuera del matrimonio ni que se unan a un hombre, si no es por medios legales. Tienen derecho a un mes de licencia durante el período de la maternidad, y en este caso disfrutan íntegro su sueldo.

La acción social de las maestras búlgaras es nula. Su feminismo no ha penetrado todavía en los medios proletarios, desde donde se les dirigen fervorosos llamamientos.

(De *El Socialista*.)

II EN BÉLGICA

por Mauricio Van Aelst.

Preparación profesional.—Para ser maestro o maestra, es preciso:

1.º Ser belga, o naturalizado belga.

2.º Poseer: *a)* ya el certificado de aptitud pedagógica, obtenido generalmente después de dos años de permanencia en una Escuela Normal pública (del Estado, de la provincia, o de la ciudad) o privada, reconocida por el Gobierno; *b)* ya el certificado de aptitud para la enseñanza media (alumnos de 12 a 15 años; *c)* ya el certificado de aptitud para la enseñanza primaria expedido a aquel o aquella que ha obtenido la aprobación de las partes del examen de la enseñanza ante un jurado designado por el Gobierno. Estos dos exámenes tienen lugar en el espacio de un año o menos, y se refieren a todo el programa de las Escuelas Normales. El aspirante debe tener, por lo menos, 18 años de edad y presentar un certificado de buena conducta.

No se exige ninguna otra práctica en la escuela a aquel o aquella que ha pasado por la Escuela Normal y ha explicado lecciones en la escuela aneja durante una mañana todas las semanas. El año último, el alumno-normalista debe además pasar un mes entero en la escuela aneja.

Derechos de opinión y de asociación.—Gozamos del derecho de asociación, como todos los ciudadanos, pero no del derecho de huelga. Una circular ministerial prohíbe al maestro o al funcionario militar en partidos políticos. Naturalmente, no se aplica más que contra los partidos extremos. Así, pues, no tenemos, en realidad, derecho de expresar en público y en la Prensa nuestras ideas políticas y sociales.

El personal se reparte en cuatro grupos.

1.º *La Central del personal docente socialista* (2.500 miembros), que agrupa todos los grados de la enseñanza. Sindicato basado sobre la lucha de clases, cuya revista *L'Étincelle* es la más importante y la más viva de todas las revistas belgas.

2.º *La Federación general de los Maestros* (6.500 miembros), extraña al movimiento obrero. Revista: *Journal des Instituteurs*.

3.º *Sindicato nacional de los Maestros* (6.500 miembros), que hace su recluta sobre todo en la región flamenca. Ninguna conexión con el proletariado. Revista: *Ons Woord* (Nuestra Palabra).

4.º *La Federación cristiana de los Maestros*.

Generalmente ninguna de estas organizaciones colabora con los demás funcionarios. Numerosos colegas hay que no pertenecen a ninguna agrupación, y aun una gran parte de los que están organizados permanecen indiferentes a los diversos movimientos. El personal docente belga recoge lo que merece.

Sueldos.—La cuestión del sueldo único no ha sido discutida aún en Bélgica, ni entre los sindicalistas.

Escala de sueldos anuales:

	Francos.
1.º año.....	4.800
9.º año.....	6.400
17.º año.....	7.200
25.º año.....	7.600
25.º año.....	8.000

A estas sumas hay que añadir las indemnizaciones por carestía de la vida, por habitación, por cargas de familia.

a) La indemnización por carestía de la vida, igual para todos los maestros, es variable. Actualmente es de 1.000 francos por año.

b) La indemnización por casa varía según la población. Es doble para los miembros de la enseñanza casados (el maestro la recibe por su mujer; la mujer, por su marido).

Primera categoría: ciudades hasta 5.000 habitantes, 200 francos.

Segunda categoría: de 5.000 a 40.000 habitantes, 300 francos.

Tercera categoría: de 40 a 100.000 habitantes, 400 francos.

Cuarta categoría: de más de 100.000 habitantes, 500 francos.

c) La indemnización por cargas de fa-

milia es de un franco por día y por niño (365 francos al año).

A pesar de todo esto, el sueldo es insuficiente. No iguala al de los funcionarios de la misma cultura, ni al salario de un obrero especializado.

El Estado es el que paga el sueldo de los maestros; pero en ciertas ciudades, el Municipio da al maestro un suplemento local muy variable (entre 1.000 y 3.000 francos).

El maestro trabaja fuera de las horas de clase para completar su escaso sueldo. Este trabajo está muy mal remunerado. Personalmente yo trabajo en una biblioteca y gano 2,25 francos por hora. A los 10 años, mi salario por hora será de 3,80 francos.

Sanciones.—1.^a Reprensión. 2.^a Traslado (pero de una escuela a otra en la misma localidad, porque el nombramiento de un maestro para un puesto pertenece a la ciudad, villa o aldea). 3.^a Suspensión de aumento de sueldo durante uno o varios años. 4.^a Suspensión provisional sin sueldo. 5.^a Destitución definitiva sin pensión.

Con arreglo a la ley, los motivos no pueden ser más que el descuido profesional, la inmoralidad caracterizada o las condenas. Pero en el hecho, las sanciones se aplican por la acción política o sindicalista realizada fuera de la escuela. Después de la guerra, muchos maestros han sido destituidos en la región flamenca, por el llamado crimen de lesa patria. Se trata del movimiento regionalista favorecido por el Gobierno alemán durante la guerra, y conocido bajo el nombre de «activismo flamenco».

En 1923, después de la huelga de los maestros de Bruselas, los camaradas Berthe Kestemont y Paul van Homme han sido destituidos por su acción comunista fuera de la escuela.

Para defenderse, los maestros tienen a su favor los «Consejos de enseñanza», de los que, en parte, eligen los miembros. Estos Consejos existen en cada región (Academia). Además, en ciertas provincias y ciudades existe un «Consejo local de conciliación»; pero el poder de estas dos especies de Consejo es muy dudoso, aun-

que algunas veces hayan podido salvar a sus víctimas de la reprehensión.

El personal docente belga ha empleado ya las protestas y la huelga.

En Amberes, en 1919, los adjuntos han rehusado todo trabajo fuera de su clase (cursos de adultos, vigilancia durante los estudios, etc.).

En 1919, los maestros del sur del Brabante rehusaron aceptar un *carinet* de preparación diaria, el registro de nombres y de asistencia a las conferencias pedagógicas trimestrales organizadas por el inspector. El Ministro los amenazó con la cesantía, pero en vano; persistieron en su actitud, y ninguno fué suspendido.

Gracias a estos animosos camaradas se votó, en 1919, la nueva escala de sueldos.

En 1921, los maestros del Luxemburgo belga se opusieron a dar clases por la noche.

En 1922, la mayor parte de los maestros y maestras de Bruselas hicieron una huelga de protesta de una hora, para responder a las palabras injuriosas del burgo-maestre patriotero Max, que, declarando imposible la elevación de los sueldos de los maestros, proponía, en cambio, disminuir en ocho millones las tarifas comunales sobre los «bars nocturnos».

Pensiones.—Todo maestro o maestra tiene derecho a una pensión a los 50 años de edad o a los 30 de servicio, calculado en una cuota equivalente al $\frac{1}{50}$ por 100 del sueldo medio de los cinco años últimos por año de servicios. Esta pensión es insuficiente, y no puede transmitirse a los herederos.

Para conseguir una pensión para la viuda o el huérfano, existe la Caja de las viudas y huérfanos de la enseñanza, «alimentada por una cotización obligatoria muy elevada, pagada por todos los maestros y todas las maestras. Esta Caja está administrada por el Gobierno, sin que ningún representante de los beneficiados y de los cotizantes pueda ejercer la inspección. Aunque ya es muy rica esta Caja y aumenta mucho sus fondos cada año, las pensiones que concede son irrisorias. El personal se muestra verdaderamente lleno

de un egoísmo y de una simplicidad sin nombre, dejándose así explotar por el Estado. ¡El viudo de una maestra (o sus padres, si no está casada) no tiene derecho a ninguna pensión, aunque ella haya pagado siempre su cotización!

Enfermedad.—Recibimos nuestro sueldo íntegro cuando estamos enfermos, disminuído en una pequeña fracción, que sirve para pagar, en parte, al suplente.

Cuando la enfermedad es grave y de larga duración (corazón, pulmones, nervios...), tenemos derecho a una licencia por tres años con todo el sueldo.

Horas de clase y de asueto.—33 horas y media de clase por semana. Vacaciones: los sábados y los jueves, después de medio día; los domingos y las fiestas religiosas. Vacaciones: ocho días en Año nuevo; 10 días en Pascuas; un mes, ya en agosto, ya en setiembre.

Maestras.—Deben sufrir los mismos exámenes que los maestros, reciben el mismo sueldo y la misma pensión, tienen los mismos derechos. Sin embargo, la pensión de la maestra no se concede al viudo o a los padres, aunque pague una fuerte cotización a la Caja de viudas y huérfanos. Las maestras son más numerosas que los maestros.

Pueden casarse y continuar enseñando. No se toleraría que viviesen con un amante o que tuviesen hijos fuera del matrimonio. Tienen derecho a una licencia de maternidad de 45 días: 15 días antes del parto y 30 días después, con todo el sueldo, que puede ser prolongado con una licencia por enfermedad.

Algunas maestras, muy animosas, toman parte muy activa en la lucha política y sindicalista; por este motivo, en 1925, la compañera Berta Kessemont ha sido declarada cesante.

III

EN EL JAPÓN

Preparación profesional.—En el Japón, para ser maestro o maestra es necesario pasar por la Escuela Normal o haber obte-

nido aprobación en ciertos exámenes. Los maestros libres no están sujetos a estas condiciones.

Las Escuelas Normales japonesas tienen dos ramas de enseñanzas: la primera exige cuatro años de estudios a la salida de la escuela primaria, y la segunda, un año de estudios solamente a la salida de una escuela secundaria (Instituto). Además, la ley indica que pueden entrar en los cuadros de la enseñanza los alumnos que, habiendo terminado sus estudios en una escuela media, pasen dos años de práctica en una escuela primaria.

Para los demás casos, es decir, para los alumnos que no hayan seguido dos cursos de la escuela media o de la Escuela Normal, es necesario aprobar un examen especial, que se verifica una o dos veces al año y al que preparan cursos especiales de uno o dos meses, dados generalmente durante las grandes vacaciones.

Puede suceder que los directores de las escuelas elijan libremente, sin tener en cuenta estas condiciones, a ciertos maestros adjuntos sin título.

Libertad de opinión y derecho de asociación.—Nosotros poseemos realmente el derecho de expresar nuestras ideas por medio de la palabra o de la pluma, pero nuestro derecho de asociación está limitado.

El personal docente japonés no tiene contacto alguno con los demás funcionarios y con el mundo obrero. Existen cinco clases de agrupaciones:

1.^a *Liga nacional de maestros jóvenes* (principiantes).

2.^a *Sociedad de educación de la ciudad, del distrito o de la provincia* (agrupaciones regionales o locales independientes).

3.^a *Sociedades de educación de maestros especializados.*—Los maestros especializados se agrupan según las materias que enseñan. En la escuela japonesa, las enseñanzas llamadas especiales son las siguientes: gimnasia, agronomía, comercio, lenguas extranjeras, costura, canto, dibujo, trabajo manual.

4.^a *Liga nacional de maestras*, que

tiene grupos, secciones y subsecciones en las provincias, distritos y ciudades.

5.^a *Sociedades de educación autónomas de maestros especializados*, que reúnen a los maestros, ya para hacer investigaciones pedagógicas, según determinado punto de vista, sobre geometría, aritmética, historia, ciencias naturales, lenguas extranjeras, etc., ya para procurar el perfeccionamiento de los métodos.

Por tanto, el movimiento pedagógico está mucho más desarrollado que el movimiento corporativo. Esto también lo de

muestra la Prensa de la enseñanza. Las revistas pedagógicas más numerosas y más extendidas son las de las diferentes sociedades de educación de los maestros especializados.

Citaré sólo dos de estas revistas: *La investigación de los problemas de la educación*, que se refiere a un asunto escolar (cursos para niños de las escuelas primarias) y *Las Ciencias Naturales*, cuyo objeto es la investigación del material, de las lecciones y de los métodos prácticos de enseñanza.

Sueldos y pensiones.

Escala de los sueldos mensuales del personal primario.

	Categoría.	1. ^a clase.	2. ^a clase.	3. ^a clase.	4. ^a clase.	5. ^a clase.	6. ^a clase.	7. ^a clase.	8. ^a clase.	9. ^a clase.
Maestro de enseñanza general.....	A	180	145	120	100	85	75	65	55	45
	B	160	130	110	90	80	70	60	50	40
Maestro especializado.	A	120	110	80	70	60	50	40	»	»
	B	110	90	70	65	55	45	35	»	»
Adjunto sin título	A	60	50	40	35	»	»	»	»	»
	B	55	45	35	30	»	»	»	»	»

Estas cantidades están calculadas en yens, unidad monetaria japonesa, equivalente a un $\frac{42}{100}$ del dólar, o sean, aproximadamente, 8 francos franceses.

Para que sirva de comparación, véase la escala de sueldos mensuales del personal secundario:

	1. ^a clase	2. ^a clase	3. ^a clase	4. ^a clase	5. ^a clase	6. ^a clase	7. ^a clase	8. ^a clase	9. ^a clase	10. ^a clase	11. ^a clase	12. ^a clase	15. ^a clase
Provisores.....	410	380	340	310	280	260	240	220	200	180	160	»	»
Profesores:													
Categoría A.....	340	310	280	260	240	220	200	180	160	140	130	110	»
Categoría B.....	310	280	260	240	220	200	180	160	140	150	120	110	100
Repetidores.....	160	140	130	120	110	100	90	80	70	60	50	»	»

Para los maestros y los profesores, el ascenso se verifica generalmente todos los años. Cada clase comprende dos escalas de un año (categorías A y B). A cada clase se refieren, por tanto, dos sueldos. Pero

existe un ascenso por elección más rápido, así como un castigo, por el cual el sueldo puede ser rebajado.

En realidad, el sueldo de los maestros no es superior al de los demás funcionarios

del mismo nivel de cultura. He aquí algunos ejemplos:

	Salarios mensuales.
	Yens.
Empleados de ferrocarriles..	De 45 a 50.
Idem de Compañías.....	De 40 a 100.
Agentes de policía.....	De 40 a 80.
Empleados de correos.....	De 35 a 60.
Obreros	De 40 a 80.

Los maestros no son pagados por el Estado, sino por los Municipios, que reciben de aquél 40 millones de yens por año (320 millones de francos franceses).

Al final del año reciben una gratificación, que se eleva del 70 al 100 por 100 del sueldo del mes último, según las clases. Además cobran una pequeña indemnización especial agregada a los puestos vacantes (1 ó 2 yens por mes) y también una indemnización de vida cara, muy pequeña (algunos yens), a contar de los cinco años de servicios, que aumenta cada vez más.

La ley prohíbe formalmente al maestro todo trabajo escolar extraordinario que tenga por objeto aumentar su sueldo; no puede tener más que cargos honoríficos.

El derecho a la pensión comienza a los 15 años de servicios. La jubilación íntegra se adquiere de 50 a 60 años. Es insignificante y no basta para vivir. Esta es una de las más importantes reivindicaciones del personal docente japonés. En caso de defunción, la viuda y los huérfanos reciben un tercio del sueldo.

El maestro enfermo recibe su sueldo íntegro durante los tres primeros meses solamente.

Horas de clase y de vacación.—De 21 a 32 horas de clase por semana, según la edad de los niños. He aquí el cuadro para todas las clases escolares:

Años de escuela..	{ 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º 7.º 8.º.
Número de horas }	21 25 25 29 30 30 32 32.

Hay 250 días de clase al año, un día de asueto a la semana, 12 días de fiesta y 44 días de vacaciones.

Sanciones.— Como los demás funcionarios: apercibimiento, traslado, suspensión

provisional, reducción de sueldo, destitución y prohibición de enseñar.

Motivos.—Incapacidad en la tarea profesional, actos contrarios a la dignidad del maestro en la escuela o fuera de ella.

El maestro no tiene ninguna intervención en la administración escolar; pero son lo bastante poderosos para evitar el favoritismo y la injusticia.

Maestras.—Tienen los mismos exámenes y los mismos sueldos que los maestros; son menos numerosas (30 por 100 del personal). La razón es que la Escuela Normal de Maestras admite menos alumnos que la de los maestros y a que sin duda se concede a los maestros una mayor autoridad.

Pueden, y siempre han podido, casarse. Pero el más fuerte castigo se les impone inmediatamente en el caso de que vivan con un amante o tengan hijos fuera del matrimonio. Tienen derecho a una licencia de maternidad de 60 días, con el sueldo íntegro. No toman parte en ninguna acción social, sindical o aun feminista, y, además, no podrían hacerlo sin ser amonestadas.

IV

EN LITUANIA

por P. Kalauskas (Rokiskis).

Preparación profesional.—Según la circular del Ministerio de Instrucción pública de 1924, para ser maestro es necesario haber aprobado los ejercicios de examen que sancionan cuatro años de estudio en el colegio, y además frecuentar cada año los cursos especiales organizados para los maestros. Los profesores de escuelas superiores deben ser bachilleres, y además deben haber seguido los cursos del «Seminario» (escuela secundaria pedagógica) *Saules Mokvtoju Seminarija*.— Los profesores de las escuelas secundarias deben haber seguido los cursos de la Universidad, del Instituto Pedagógico, de la Academia...

Existen actualmente muchos más maestros (sin título) procedentes del colegio y que no han acabado sus estudios que de

maestros provistos del título de bachiller y que han recibido una preparación pedagógica. Conozco muchos maestros y aun muchos inspectores que no tienen su certificado de cuatro años en el colegio de donde han sido despedidos por incapacidad, y que, sin embargo, han logrado obtener buenos cargos en la enseñanza, gracias a la protección de sacerdotes todopoderosos. La ley no dice nada de los maestros libres. El maestro que no ha seguido los cursos del Seminario pedagógico está obligado, después de dos años de ejercicio, a sufrir el examen de aptitud pedagógica; si enseñaba desde mucho tiempo antes, se le tolera en los cuadros con la aprobación del inspector.

Libertad de opinión y derecho de asociación.—En Lituania es peligroso expresar sus ideas avanzadas, y el que firma estas líneas ha estado en la cárcel seis meses por haber hecho propaganda en favor de la Internacional de la Enseñanza, por una simple circular que cayó en manos de un cura, director de escuela.

Existe un estatuto de los funcionarios. En él se dice, entre otras cosas, que el maestro no tiene el derecho de expresar en clase teorías o ideas referentes al cristianismo y contrarias a la religión. Si se encuentra un maestro atrevido, es amonestado por una campaña clerical, hasta que se logra su traslado (la campaña comienza siempre en la iglesia durante el sermón).

Los maestros no pueden constituirse en agrupaciones más que cuando los estatutos y el programa son aprobados por el ministro de Instrucción pública y el guardasellos (censor).

No tenemos más grupo sindicalista verdadero que el *Profesinė Sietuvos Mokytoju Sajunga* (Asociación profesional de los maestros lituanos), con tendencia socialista y anticlerical. Su revista *Mokykla ir gyvenimas* (La escuela y la vida) lucha sobre todo por la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas. Sus relaciones con los otros funcionarios a fin de obtener una acción corporativa son nulas: se va al club a beber y a jugar. Las rela-

ciones con el proletariado sindicalista son imposibles; el que se atreve a declararse sindicalista es señalado como un elemento peligroso para el Estado, y por miedo todos le huyen. Por otra parte, el proletariado lituano es víctima de la llamada «Federación del Trabajo» (*Darbo Federacija*), rama del partido cristiano democrático.

A este partido es al que pertenece «La Unión de los Maestros Católicos» (*Katoliku Mokytoju Sajunga*), cuya revista es la Escuela de Lituania (*Lietuvos Mokykla*).

Sueldos y pensiones.

	Sueldos en vigor en 1924.	En proyecto.
	Lidas.	Lidas.
Profesores de la Universidad.	760	1.000
Provisores (Liceo).....	500	600
Profesores (1.ª categoría)...	350	450
Idem (2.ª id.).....	265	380
Director de escuela superior.	400	500
Idem de id. id (2.ª categoría).	380	450
Inspectores primarios.....	265	350
Maestros con título.....	180	280
Idem sin título.....	160	240
Indemnización por dirección..	15	20
Para lecciones de religión....	20	35

10 lidas valen un dólar; 1 lida vale 1,80 francos.

El sueldo no es único para cada una de las categorías. La escuela comprende cinco clases para los maestros. El aumento es del 10 por 100 cada tres años (durante 15 años). Además, en Navidad y en Pascuas, el personal recibe una gratificación del 50 por 100 sobre el sueldo mensual. No existe indemnización de vida cara. La de cargas de familia es de 10 lidas mensuales por hijo, hasta los 14 años.

El maestro tiene derecho al pago del alquiler de casa, alumbrado y calefacción, o bien a una indemnización irrisoria del $\frac{1}{3}$ a $\frac{1}{5}$ del alquiler. Sin embargo, la situación del maestro lituano es miserable. El salario de un obrero inteligente es dos veces y aun tres veces más elevado que el sueldo de un maestro. Así, un aserrador, un plomero, recibe por día de 40 a 50 lidas. El pobre maestro de escuela, de 6 a 15.

Los maestros se ven necesariamente obligados a trabajar fuera de su clase para tener con que vivir. Muchos trabajan manualmente como obreros, aunque todo trabajo fuera de la escuela esté prohibido (es necesario permiso del Ministro).

No tenemos ninguna pensión a la terminación de nuestra carrera, ni existen aún proyectos en este sentido. El asunto se discute en los periódicos.

El sueldo íntegro se concede durante seis meses a los maestros enfermos, un año para los que sufren enfermedad mental. Los profesores no tienen derecho a sueldo alguno por enfermedad; un proyecto existe para que se les conceda dos meses.

Horas de clase y vacaciones.—Cuatro o cinco horas de clase por día, salvo el domingo. Además, tenemos cada día cuatro o cinco horas de clases con los adultos y analfabetos. Tenemos tres meses de vacaciones largas, en verano, 15 días en Navidad, 15 días en Pascuas y 15 días en Pentecostés.

Sanciones.—El maestro recibe censuras a cada paso, si tiene ideas un poco avanzadas y si no obedece al cura. Si desagrada al Sr. Inspector, éste, «por el bien de la escuela», le traslada de oficio. Por acción política no existe más que un solo castigo, la destitución, y con frecuencia, la cárcel. En febrero último, seis maestros socialistas fueron encarcelados sin motivos justificados.

Respecto a la intervención del maestro en la administración, no existe: al maestro le vigila todo el mundo y él no tiene más intervención que la de los cuadernos de sus alumnos.

Existe en los Liceos el Consejo de profesores, pero no puede hacer más que discutir asuntos relacionados con la escuela. En caso de reclamaciones, debe obtener la aprobación del Consejo administrativo de Instrucción pública del distrito.

El personal docente de Lituania ha protestado algunas veces con «admirables resoluciones», que duermen en algún cajón de la mesa del Sr. Ministro, que siempre responde con hermosas promesas.

Maestras.—Los exámenes, los sueldos

son los mimos que los de los maestros; las maestras son más numerosas: el 75 por 100 del personal. La razón está en que los jóvenes se alejan cada vez más de la enseñanza, que no cubre con sus ingresos los gastos del hogar.

La maestra puede casarse, pero no podría vivir libremente con un amante o tener hijos fuera del matrimonio, en un país en el que los campesinos huyen de los matrimonios que no tienen la bendición del cura.

Tiene derecho a una licencia de maternidad de seis semanas con todo el sueldo.

En Lituania, el feminismo es casi desconocido; sería su propaganda muy difícil, por tratarse de una población rural y muy ignorante.

NOTAS PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA

por D. Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional

Memorias de Godoy.—Segunda parte, capítulo XXVIII.—*Mi proyecto de un nuevo sistema de educación primaria fundamental y uniforme para todas las clases del Estado.*—*Establecimiento del Instituto real Pestalozziano.*—Parece que su «idea fija fué regenerar un pueblo sin cometer violencia y sin turbar el orden, con el solo auxilio de las leyes. Había que luchar con la inercia y los intereses creados. Temeroso del fracaso, pensó que «no se ha hecho bastante con establecer escuelas de primeras letras hasta en los últimos rincones de la España; para salir de su abyección y su ignorancia, no es bastante a la inmensa muchedumbre saber leer, escribir, contar, medir y hacer dibujos; necesita también saber pensar, y esta necesidad se ha descuidado por todos los Gobiernos». Buscando para ello un método a propósito, y cuyo primer y principal fruto fuese la lógica, no de las aulas, sino del espíritu, y que añadiese al encanto de la verdad «el aparato externo que le diese también entrada por las puertas de la vista y del oído», y que «ejercitase también el corazón al mismo tiempo que el espíritu»,

pensó en el método pestalozziano. Obrar así, «¿no sería un medio de avivar la marcha lenta de los tiempos, y de una misma andada formar los hijos y los padres, los primeros por la enseñanza y los segundos por contacto?»

Se encargó a los Embajadores, y a los *sujetos que viajaban por cuenta del Gobierno*, que buscasen y remitiesen «cuantos métodos de enseñanzas populares se encontrase en boga y mereciesen más estima entre los sabios de la Europa. Todos coincidían en juntar a la enseñanza y sentimiento religioso el de la patria, casi olvidada en las escuelas». Se nombró para estudiarlos una Comisión presidida por «el digno magistrado consejero D. José María Puig, y unánimemente «prefirió las ideas del sabio Pestalozzi. El presbítero D. Juan de Andújar, uno de los literatos de la Comisión que fué nombrada, había ya traducido las cinco obras elementales de Pestalozzi, y las regaló al Instituto. Otro individuo de la misma Comisión, D. Eugenio Luque, presentó también la traducción del *Manual de las Madres*». D. José Doebely, profesor del *Seminario Cantábrico*, y D. Francisco Voitel, discípulo de Pestalozzi, facilitaron lo demás que concernía a la lectura, a la escritura y a las lenguas. Empezó la enseñanza mientras se trabajaban otros libros para las demás enseñanzas». Expone a continuación una visión superficial del método pestalozziano, atendiendo esencialmente a su carácter intuitivo. «Por la virtualidad de este sistema, se hermanó, por primera vez en España, la educación del cuerpo con la del espíritu; los recreos, convertidos en ejercicios militares y gimnásticos; el atambor y el pífano, en vez de la campana; los cantos religiosos y monárquicos, en vez del rezo triste y monótono de un mal compaginado catecismo, y los paseos sentimentales y cristianos, en vez de las salidas de dos a dos, con las manos cruzadas, la vista por el suelo (recuérdese a Cabarrús) y el escolapio a la cabeza con la caña.» Es curioso, que mientras en Alemania, por ejemplo, se ahonda en el sistema pestalozziano (Fröbel, después de todo, representa un

desenvolvimiento suyo), en España toma ese aire militar. En cuanto al *nombre* de militar, lo explica Godoy: «para hacer cierto mi propósito, me puse al frente de esta empresa; para que fuese mía del todo y nadie me estorbase, le di un carácter militar al instituto, y porque nadie corrompiese o alterase aquel sistema de enseñanza, para guardarle a un mismo tiempo de enemigos y pedantes que le pudiesen dar descrédito, prohibí que nadie lo enseñase sin haber venido a conocerlo y practicarlo en el estudio, y en la prueba que se hacía en la corte debajo de mi vista».

Se recibieron en el colegio hasta cien individuos de provincias, «personas las más de ellas muy notables por su posición social, por sus talentos y su ciencia», que se llamaron a sí mismos *discípulos observadores*, y se abrió el centro con gran número de niños y con unos 36 maestros de primeras letras.

Para servir de ejemplo, se nombró al coronel Amorós, jefe primero del Instituto, preceptor del infante D. Francisco, que aun se hallaba en edad proporcionada, y se le pusieron compañeros de estudios, hijos de militares en su mayoría.

La escuela fué abierta, con gran solemnidad, en las Casas Consistoriales de Madrid, en 4 de noviembre de 1806. Hubo exámenes los días 10, 11 y 13 de noviembre de 1807, «tiempo ya algo nublado y proceloso para gozar aquel contento».

«Yo hacía por aquel tiempo traducir las *Lecturas* de Lienhard y de Gertruds, y leía la galeradas al rey».

Confirmóse el Instituto. Se dieron hasta sesenta títulos de instructores o maestros a los discípulos observadores que quisieron someterse a examen. «Partieron decididos a fundar y propagar aquel sistema de enseñanza. Esta grande obra pedía tiempo, y vino el mes de marzo, que destruyó todas las cosas. En algunas capitales se había ya planteado el Instituto, en Santander, en Tarragona, y creo que también en Cádiz y en Sanlúcar, Segovia, Madrid, y preparábase en Granada, Sevilla, Barcelona y Valencia. Tres años más habrían quizás bastado para establecerlo en todo el Reino.»

Luego habla de un proyecto de Godoy de convertir algunos conventos en centros de enseñanza, especialmente agrícola.

Revista Manual de Filosofía, Literatura y Ciencias, de Sevilla.—Es interesante esta revista, porque marca un momento de intensificación de la vida universitaria sevillana, promovido por las medidas liberales del Poder público. Pudiera este ejemplo ser fecundo en enseñanzas. A través de la revista y con notas de ellas, procuraremos lograr una idea del ambiente universitario de la época.

La redacción a los lectores.—La libertad del pensamiento, de asociación y de enseñanza, devolviendo a los centros científicos la individualidad que había absorbido el Gobierno, hasta donde esto es posible, mediante reglamentos y disposiciones represivas, exige órganos de inmediata y continua comunicación, que, al par que sirvan de mutuo estímulo y ayuda, preparen la verdadera unidad, que sólo puede resultar de racionales convicciones. Para cumplir estos fines, en cuanto esté de nuestra parte, hemos fundado esta revista. Cualquiera que sea el mérito de sus trabajos, no obedecerán nunca más que a las elevadas aspiraciones de la ciencia.

Revista Sevillana (pág. 29).—La libertad de enseñanza, conquista la más importante de la Revolución de setiembre, ha producido en Sevilla, como en ninguna otra capital de España, sus naturales frutos.

Apenas proclamada, todos los hombres amantes de la ciencia se agruparon para difundirla, sacrificando a tan elevado y noble propósito las pasiones de partido y las diferencias de escuela. Sólo así hemos podido llegar hasta envanecernos con la creación de varios centros de enseñanza, que hace esperar notables adelantos en la ciencia y rápidos progresos en la educación del pueblo, condenado a la ignorancia como base segura de la dirección arbitraria del Estado.

La Facultad libre de Filosofía y Letras, con el período del doctorado que falta en la oficial y las clases especiales de historia del arte y filosofía de las matemáticas;

la de medicina y cirugía, también completas, y varias clases especiales sobre interesantísimas materias, y en el Instituto de segunda enseñanza, con el antiguo y el nuevo método, cátedras de lenguas vivas, dibujo y modelado, han venido a ensanchar los horizontes del saber, facilitando la primera y el último el estudio de ramos de la ciencia que ya se cultivaba, y llenando la segunda el doloroso vacío que existía en la enseñanza de esta Universidad.

La *Academia de obreros*, costeada por la Diputación provincial, y cuyas cátedras acaban de proveerse por oposición, empieza a dar buenos frutos, y muy pronto sus 350 alumnos, aplicando los conocimientos que adquieren a las distintas industrias en que se ocupan, harán notar la diferencia entre sus nuevos trabajos y los que antes ejecutaban, obedeciendo sólo a la rutina, que dificultaba todo ulterior progreso.

También ha sido puesta al servicio de la enseñanza la libertad de asociación, mereciendo citarse, entre otras Corporaciones científicas, el Liceo universitario, dividido en tres secciones: derecho, ciencias y letras; la *Juventud católica*, donde se han leído brillantes memorias e improvisado excelentes discursos, dirigidos todos a sostener la unidad religiosa, y el *Centro Filosófico y Literario*, que, con más altas miras, llama a discusión todas las ideas y todos los hombres, aun sin pertenecer a la sociedad, y que hoy se ocupan en discutir el fundamento racional del derecho de propiedad, expuesto por el señor Gracia y Parejo en una bellísima y concienzuda memoria.

Lo avanzado del tiempo, cuando empezó el curso actual, impidió a varios jóvenes abrir cátedras de lectura y escritura de las lenguas árabe, hebrea y griega, donde los cajistas de imprenta de esta ciudad pudieran adquirir conocimientos útiles para ellos, e importantes para todos, y cuyo pensamiento están prontos a realizar en el año escolar inmediato.

En la época oficial no son menos laudables los esfuerzos de todos para aclimatar las ciencias en nuestro suelo. El ilustrado

y laborioso Rector de la Universidad tiene el pensamiento de completar el gabinete de Química. El Decano de Filosofía y Letras se dedica, entre otros importantes trabajos, a formar una Biblioteca de la Facultad, en donde puedan consultarse los últimos adelantos de sus respectivas enseñanzas; y el bibliotecario Sr. Escudero se ocupa en el arreglo de la Colombina, de cuyos trabajos esperan importantísimas revelaciones y gestiones para unir este tan notable depósito del saber con el Archivo de Indias, trasladándolo todo a la Casa Lonja, para formar el primer centro de ilustración de Europa, en cuanto se refiere a los tiempos de sus respectivas fundaciones.

En la actualidad, y por decreto del Ministerio de Fomento, se está redactando la historia de nuestra Universidad, habiendo sido designados para ello los doctores D. Antonio Machado, D. José Fernández Espuño, D. Federico de Castro, D. Francisco de Borja Palomo y D. Juan José Bueno.

... El proyecto de ley de Instrucción pública leído por el Ministro de Fomento exige algunas palabras...; el criterio es descentralizador reservándose el Estado la tutela, de que no puede desprenderse en los momentos actuales sin gran perjuicio para la ciencia, la libertad de la esclavitud oficial en que vivía, y le prepara el camino de su completa emancipación. — *Enrique Jiménez*.

Revista Sevillana (pág. 65).—Cada vez nos admiran más los efectos que en esta ciudad producen las libertades adquiridas por la Revolución, principalmente en la enseñanza.

En nuestro número anterior vimos las asociaciones que con fin científico se habían formado; hoy debemos hacer mención de dos que en el actual mes han empezado sus tareas. La Sociedad de amigos de los pobres y la de Instrucción de obreros.

La primera, sirviéndole de base el amor a la Humanidad, trata de serle útil aprovechando los servicios de todos los que quieran asociarse para tan alto fin, sin mirar las ideas religiosas, científicas o políticas que profesen.

No menos importancia tiene la de Instrucción de las clases obreras. En ella, como vemos por el discurso inaugural pronunciado por D. Emilio Márquez, catedrático de la misma, preside la idea de instruir en los elementales principios de la ciencia a esa clase que, en su mayor parte, desconoce hasta los más rudimentarios de la industria a que se dedica; queriendo a la par inspirarles afecto a las asociaciones que entre los individuos de la misma clase puedan formarse, como sociedades de socorro, etc., que tan felices resultados están dando en el Extranjero, y sobre todo en los Estados Unidos americanos.

Informe dado por el Claustro sobre el proyecto de ley de Instrucción pública presentado a las Cortes Constituyentes por el Excmo. Sr. Ministro de Fomento. (Pág. 74.)

Trabajos originales importantes: Cervantes y la Filosofía Española de D. Federico de Castro. El discurso de Sanz del Río en la apertura de la Universidad de Madrid.

Revista Sevillana (pág. 191).—Abandonamos gustosos la que debiéramos hacer de los principales trabajos que han visto la luz pública en el Extranjero, para dedicar el corto espacio que nos queda a dar cuenta a nuestros lectores del prodigioso desarrollo que, gracias a las nuevas disposiciones de Instrucción pública, experimenta la enseñanza en todas sus esferas. Las Corporaciones populares, inspirándose en altísimos pensamientos, ofrecen cada día nuevas pruebas del elevado concepto que la Ciencia les merece, y cada una de ellas se afana, presa de digna emulación, por aparecer ventajosamente al lado de las demás, sin que sea obstáculo para tan noble empresa el sacrificio que todas se imponen, dadas las condiciones en que se encuentran.

De temer es que ese generoso esfuerzo sea, si no anulado, a lo menos detenido por el decreto del Ministerio de Fomento de 14 del actual. Reservarse el Estado los derechos de grados, dejando sólo a las Corporaciones fundadoras el importe de la matrícula, que ha de ser la misma que la señalada por aquél en iguales enseñanzas,

es hacer costosísimo el sostenimiento de éstas para la provincia y el Municipio, y oponer un obstáculo difícil de superar, por lo que él es en sí, y casi imposible de vencer, si subsisten al propio tiempo las limitaciones que la citada disposición establece en cuanto a la organización de los tribunales examinadores.

Deseamos vivamente que la prensa política, haciendo valer su justa influencia ante la opinión pública y el Gobierno, se ocupe de esta cuestión, tan seriamente como su importancia requiere, y trabaje, hasta donde sus fuerzas alcancen, por conciliar todos los intereses, o ilustrar la opinión hasta convencer de la necesidad de sacrificar a los adelantos de la Ciencia los que sean inconciliables.

Siempre que hemos hablado de los progresos de la enseñanza libre, hemos tenido la satisfacción de colocar a nuestra capital en primer término, y hoy, al dar cuenta de las principales escuelas creadas en la Península, sentimos igual placer, porque a las muchas instituidas en el curso anterior, y de las cuales tienen conocimiento nuestros suscriptores, hay que añadir las del Notariado, las cátedras que constituyen la Licenciatura en las tres secciones de la Facultad de Ciencias, y las de Administración en la de Derecho, costeadas todas ellas por la Excm. Diputación provincial; el Colegio del Espíritu Santo, de fundación particular, y en el que se explican todas las asignaturas correspondientes al período de la segunda enseñanza, y la Escuela de Comercio, de igual carácter que la anterior.

Sabemos también, y con gusto lo consignamos, que en breve se constituirá el «Centro Comercial», cuyos reglamentos, ya concluidos, establecen varias cátedras, en que se explicarán a los asociados las ciencias más importantes por su aplicación inmediata a los asuntos comerciales. Aplaudimos el pensamiento y la perseverancia de la Comisión directiva, que ha sabido vencer todos los obstáculos y economizar el tiempo para que cuanto antes queden satisfechas las justas aspiraciones de tan importante clase.

Las poblaciones en que hasta ahora se han establecido estudios superiores son: Burgos, que sostiene una Escuela completa de Derecho, y Vitoria, cuya Diputación provincial costea una Universidad, en que se estudia aquella Facultad, la de Ciencias y la de Filosofía y Letras, hasta terminar el grado de Bachiller. También Huesca intenta restablecer la Universidad Sertoriana, primer templo dedicado en nuestra Nación al culto de la Ciencia, y Murcia se afana por crear otra, que probablemente no llegará a establecerse, si sus representantes obran, como esperamos, de acuerdo con el Ministro de Fomento, a quien ha parecido preferible que las cantidades que en ella debieran invertirse se apliquen al fomento de la instrucción primaria, harto descuidada, por desgracia, en aquella provincia.

En cuanto a segunda enseñanza, no podemos detenernos a enumerar los nuevos establecimientos, pues apenas queda pueblo de alguna importancia que no se enorgullezca con la creación de esos estudios necesarios para los que se dedican a otros superiores, y utilísimos para todos. Algeciras, Don Benito y San Fernando son los de que tenemos noticia en este distrito universitario.

No se tendrá por ajeno a este lugar hacer mención de la «Sociedad para el fomento de las Artes», establecida recientemente en esta ciudad. En el reglamento que la organiza se establecen dos clases de socios: protectores y artistas; el producto de la suscripción de los primeros se destinará a pagar las obras que una Junta calificadora designe como de mayor mérito artístico, sorteándose las que se adquieran entre los socios protectores. A más se extiende el pensamiento, que nosotros no podemos seguir en todos sus detalles. Basta lo dicho para comprender su importancia y necesidad y para que todos aplaudan tan noble empresa, y contribuyan, en la medida y forma que sus fuerzas le permitan, a su prosperidad y engrandecimiento.

Y al mismo tiempo que damos esta noticia, anticipamos otra que con ella se rela-

ciona: La Escuela de Bellas Artes reanudará sus tareas. Había sido suspendida al terminar el curso anterior.

ENCICLOPEDIA

SOBRE LA DECADENCIA ESPAÑOLA (1)

por D. Pedro Sáinz y Rodríguez,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

Todas estas declamaciones, más o menos líricas, reaccionarias o liberales, sobre nuestra historia van a cambiar de aspecto, en gran parte. Así como en el siglo XVIII las polémicas de Feijóo y Masdeu van íntimamente ligadas con la discusión de un problema científico de moda, el influjo del clima en la civilización, que a partir de Montesquieu se extiende por los autores de la época, así las interpretaciones de la historia de España, influidas por la pedantería pseudocientífica del positivismo, toman un grotesco carácter trascendental, sin modificar en nada su verdadero contenido.

Las obras de Buckle y Draper son las fuentes de donde se nutren la mayoría de estos autores...

La obra histórica de Menéndez y Pelayo, creando una escuela de investigadores, y el renacimiento innegable de los estudios hispánicos en el mundo, influyen indudablemente en el carácter de algunos de los libros posteriores sobre el tema de la decadencia.

Hay en la *Ciencia española* y en los *Heterodoxos*, de Menéndez y Pelayo, y en su interpretación de la historia de España, cosas, como dice muy bien D. Adolfo Bonilla, «harto discutibles...; pero son secundarias, en las dos monumentales obras citadas, puesto que, aun prescindiendo de ellas, queda siempre la demostración y exposición de nuestro valor histórico en la esfera del pensamiento».

Las ideas políticas de Menéndez y Pelayo, que él procuró fundamentar en sus

libros, fueron en su primera época hartamente apasionadas; pero, a partir de la publicación de las *Ideas estéticas*, no vuelve a aparecer en su obra aquel tono de agresividad y violencia característico de su primera época. Esto no tiene nada que ver con el valor innegable de su rectificación histórica. A partir de él, es preciso escribir la historia de nuestra cultura con aquel amplio sentido que él supo darle, y que ligaba entre sí como algo orgánico las diferentes manifestaciones de la vida espiritual de nuestro pueblo.

La tendencia de nuestros intelectuales, a partir del siglo XVIII, hacia la cultura extranjera, como único remedio de nuestros males, llevaba camino de hacer de nuestra patria un pueblo de desarraigados, sin tradición y sin historia: «Un pueblo nuevo, dice Menéndez y Pelayo, puede improvisarlo todo menos la cultura intelectual. Un pueblo viejo no puede renunciar a la suya sin caer en una segunda infancia muy próxima a la imbecilidad senil».

Y este espíritu de fidelidad a lo pasado no estaba reñido con lo que algunos llamaban ya *uropeización* de España. Investigadores europeos colaboraron en esta obra de estudio, y toda ella suponía una importación de métodos europeos en la técnica de la investigación.

Esto no obstante, quizá esta vuelta hacia el pasado, exagerada por espíritus menos inteligentes y comprensivos que el del maestro, hubiera hecho de la obra de éste un instrumento de reacción. Ya cuidó él en su última época de ponerse a salvo de tal peligro; pero es preciso reconocer que nuestra juventud no pudo mantenerse en esa dirección exclusivamente, porque también fué recogida inteligentemente en esta época la tendencia de que antes hablamos, de comunicación con el Extranjero. En este sentido ha de ser apreciada, a mi entender, la labor educadora de Giner de los Ríos, y los hombres para quienes hoy no es problema esta cuestión del *casticismo* y la *uropeización* debemos conscientemente darnos cuenta de los diversos elementos que han contribuido a formar este estado de espíritu.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Sin detenernos a un análisis individual de cada una, caracterizaremos rápidamente las obras más importantes sobre nuestro tema de que nos resta hablar todavía.

Es idea muy corriente pensar que la mayoría de las obras sobre la decadencia y sus remedios se escribieron como resultado del desastre de 1898. La literatura *del desastre* es copiosísima, pero las ideas que ella pone en circulación venían elaborándose con anterioridad. Precedente remoto de esos escritos *regeneracionistas* son los libros de Evaristo Ventosa, Letamendi, Pedregal y otros, y como antecedente próximo encontramos las obras de Mallada (1890) y Ganivet (1897).

El libro de Mallada, reacción útil contra la leyenda de la abundancia española, que hemos visto acogida en el loor de España que Alfonso X insertó en su crónica, fué una de las fuentes de donde se surtió de datos la literatura pesimista del desastre.

La producción que nos ofrece este último período del siglo XIX y comienzos del siglo actual puede ser agrupada en dos secciones: libros que en rigor son tratados sobre psicología del pueblo español, preocupándose preferentemente de sus manifestaciones espirituales (tipo, el *Idearium*, de Ganivet, o los ensayos *En torno al casticismo*, de Unamuno), y obras que contienen un programa político, y en las cuales la cuestión histórica no es más que un precedente para llegar a él (por ejemplo, los libros de Costa y Macías Picavea). Es evidente que en las obras de este último grupo lo fundamental es el programa de regeneración, y en realidad, la parte histórica es la explicación más o menos exacta de una doctrina sentada *a priori*. Dicho sea con todos los respetos, en la larga serie de recetas que se ofrecen para la cura de nuestros males, me parece ver una reminiscencia involuntaria del castizo espíritu de nuestros arbitristas.

Muchos y muy graves problemas de psicología nacional se suscitan en el *Idearium* de Ganivet. Hay en él seguramente errores históricos (por ejemplo, al hablar de nuestros fueros, al encontrar en los árabes el origen de nuestra mística, en la

exageración del influjo de los elementos árabes en nuestra psicología, etc., etc.); pero nunca le agradeceremos bastante la influencia ejercida, no sólo por la enorme difusión de muchas de sus ideas (por ejemplo, sobre el senequismo y el ascetismo español, el *realismo* intelectual, etc.), sino, sobre todo, por la *manera* de plantear los problemas, sin el simplismo que hemos venido observando y con un sentido histórico y una independencia de criterio poco habituales antes de él.

Dentro de la literatura del desastre se encuentran ya las obras de Costa y Picavea. Un contemporáneo egregio, D. Miguel de Unamuno, colaborador un día en ella, habla así, en conjunto, de «aquella horrible literatura regeneracionista, casi toda ella embuste, que provocó la pérdida de nuestras últimas colonias americanas, trajo la pedantería de hablar del trabajo perseverante y callado, eso sí, voceándolo mucho, voceando el silencio; de la prudencia, la exactitud, la moderación, la fortaleza espiritual, la sindéresis, la ecuanimidad, las virtudes sociales, sobre todo los que más carecemos de ellas. En esa ridícula literatura caímos casi todos los españoles, unos más y otros menos, y se dió el caso de aquel archiespañol, Joaquín Costa, uno de los espíritus menos europeos que hemos tenido, sacando lo de europeizarnos y poniéndose a *cidear* mientras proclamaba que había que cerrar con siete llaves el sepulcro del Cid, y... conquistar Africa... Y yo di un ¡muera Don Quijote!, y de esta blasfemia que quería decir todo lo contrario que decía, así estábamos entonces, brotó mi vida de Don Quijote y Sancho y mi culto al quijotismo como religión nacional.» Y esto lo dice Unamuno, que en alguno de sus ensayos (por ejemplo, el titulado de *De mística y humanismo*) ha calado más hondo que nadie en algunos de los problemas de nuestra psicología nacional.

El problema histórico de la decadencia lo ven de un modo muy semejante Picavea y Costa. Para el primero, «la génesis de la mortal dolencia, que bien puede acabar con nosotros», consiste «en un raro caso de

parálisis de nuestra natural evolución histórica, por intercurencia de un cuerpo extraño: el germanismo o austracismo», deteniendo «el desarrollo propio de la civilización española en el reinado de los Reyes Católicos». A esto se añade un cuadro patológico de los males patrios y una serie de remedios, para cuya implantación se requiere una verdadera dictadura.

Su idea sobre la decadencia la expresa Costa en la siguiente frase: «El gran problema español que se nos planteó con la crisis de la nación, consumado en Cavite y Santiago de Cuba y el tratado de París, no es precisamente problema de regeneración. Desenlace lógico de una *decadencia progresiva de cuatro siglos*, ha quedado España reducida a una expresión histórica; el problema consistió en hacer de ella una realidad actual.» No es ocasión esta de hacer la historia de las campañas de Costa, uno de los esfuerzos más generosos que presenta la historia política de España. Aparte sus doctrinas históricas, siempre nos ofrecerá su obra en apretado haz una serie de cuestiones que algún día ha de resolver el pueblo español.

No la propone Costa taxativamente; pero en el *Cirujano de hierro*, taumaturgo admirable que había de realizar la obra de regeneración, palpita la idea de la dictadura.

Ya el Sr. Ovejero, en un discurso en la información sobre *Oligarquía y caciquismo*, observó esto y opuso las siguientes objeciones: «... el problema no es éste; el problema no es de persona, de tutor, de dictadura; es problema de colectividad, de pueblo, de nación. He dicho que con la dictadura por solución, el mal de nuestra decadencia se agravaría, y no así como se quiera, sino en proporciones considerables. Pronto el bisturí, símbolo de la política quirúrgica, se trasformaría en sable; no tardaría en presentarse a la vista quien, encima de haber ayudado eficazmente a nuestras desdichas, todavía crearía poder levantarse sobre la nación y convertirla en feudo suyo».

La España invertebrada, de Ortega y Gasset, cierra con broche de oro toda esta

larga serie de libros. Obra que responde a una rigurosa construcción lógica, debería haber producido, si el país no yaciera en la más triste atonía, una viva preocupación para discutir los numerosos aspectos sugestivos e incitantes a la polémica, que a lo largo de ella se encuentran. Ya he expresado mi opinión contraria a algún punto de la parte histórica; pero quiero ahora señalar el acierto insuperable con que está analizado y caracterizado el regionalismo separatista y la visión atinadísima y exacta, corroborada por los hechos posteriores, de la vida actual española...

Bibliografía.

Sin pretensiones de completa, doy, a continuación, la siguiente nota bibliográfica:

Abad de Santillán (pseudónimo): *Psicología del pueblo español*. Madrid, 1918.

Altamira (Rafael): *Psicología del pueblo español*, 2.^a ed. Barcelona, 1917. La 1.^a ed. es de 1902 y recoge diversos trabajos publicados durante el período del 98. Estos estudios de de Altamira fueron unas de las primeras reacciones contra el pesimismo de entonces, y su ponderado criterio en el aspecto histórico del problema de la decadencia marca ya la posición que creo característica de la nueva generación.

André (Eloy Luis): *El histrionismo español*, 1906

Azcárate (G. de): *La Spagna dopo la guerra* (en «Riforme Sociale», fasc. 10, año VIII, Torino, 1901).

Blanco Fombona (Rufino): *El conquistador español del siglo XVI*. Madrid, s. a. (¿1922?)

Buckle (H. T.): El cap. XV de su *Historia de la civilización inglesa* forma una especie de historia de nuestra cultura. Ha sido traducida la obra al francés por A. Baillot: *Histoire de la civilisation en Angleterre*, París, 1865, 5 ts. y el citado capítulo fué publicado en castellano por la casa Sampere con el título de *Historia del intelecto español*, verdadero resumen de todo cuanto se ha escrito contra España.

Cambó (F.): *El pesimismo español*, 1917.

Cánovas del Castillo (Antonio): *Del principio y fin que tuvo la supremacía de los Españoles en Europa, con una relación de la batalla de Rocroy*. R. E. 1868, 1, 151-204.

— *Historia de la decadencia de España desde... Felipe III hasta la muerte de Carlos II*. En el tomo II de la *Historia general de*

- España*, de Mariana, edición de Madrid, 1852-54.
- *De las ideas políticas en España cuando la Casa de Austria entró a reinar.* («Rev. Contemp.» 1889, LXXIV, 337-366.)
- *De las ideas políticas de los españoles durante la Casa de Austria.* («Rev. Esp.», 1868, IV, 498-570; 1869, VI, 40-99.)
- Castro (Adolfo de): *Examen filosófico sobre las principales causas de la decadencia de España.* Cádiz, 1852.
- *Católicos y conservadores.* Madrid, 1885.
- *Causas de la actual situación de España y medios de evitarlas para lo futuro,* por un Español. Madrid, «la Provincia», 1898, 60 p., 4.º
- Costa (Joaquín): *Reconstitución y europeización de España, por el Directorio de la Liga nacional de productores* Madrid, 1900.
- *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España y el Informe-resumen sobre el mismo tema.* Madrid, 1902.
- *Quiénes deben gobernar después de la catástrofe.* Madrid, 1900.
- *Historia de España. Una ley de nuestro pasado.* (BOL. INST. LIBRE DE ENSEÑANZA, 1885.)
- Chamberlain (John), pseudónimo de un autor valenciano: *El atraso de España.* Valencia, 1909.
- Deleito (J.): *Sobre el aislamiento de España en el pasado y en el presente.* Valencia, 1915.
- Düverine (A.): *Cuadro histórico de los abusos y espíritu de reforma política en España,* traducido por J. Jener, Madrid, Boix, 1840. Interesate desde el punto de vista histórico.
- Echegaray (José): *¿Qué es lo que constituye la fuerza de las Naciones?* (Discurso leído en el Ateneo de Madrid, 1898.)
- Elías de Molins (José): *La Crisis en España y sus remedios.* Barcelona, 1904.
- *España y su porvenir. Breves consideraciones sobre los problemas de actualidad,* por M. F. Habana, 1898, 40 p., 8.º
- Fernández Vallín (Acisclo): *Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias... en su recepción pública.* Madrid, 1895.
- Figuroa y Torres (Alvaro), Conde de Romanones: *Biología de los partidos políticos.* Madrid, R. Alvarez, 1892. 238 p., 4.º
- Fité (Vital): *Las desdichas de la Patria... Nuestra Regeneración ...* Madrid, E. Rojas, 1889, 363 p., 4.º, con retrs. y una fotografía.
- Ganivet (Angel): *Idearium español,* Granada, 1897. Cuarta reimpresión, Madrid, 1923.
- Gay (Vicente): *Constitución y vida del pueblo español,* t. I, Madrid, 1905.
- Gener (Pompeyo): *Herejías. Estudios de crítica inductiva sobre asuntos españoles.* Barcelona, 1888. — *La decadencia nacional. De la incivilización de España,* págs. 179 y siguientes.
- Girard (Albert): *L'Espagne à la fin du XVII^e* («Rev. Synt. Hist.», 1923, XXVI, 99-115).
- Guixé (Juan): *Problemas de España,* 1912.
- *La nación sin alma,* 1918.
- Ibarra (E.): *Las enseñanzas de la historia ante el estado de España,* Madrid, 1899.
- Labra y Cadrana (Rafael M.^a de): *El pesimismo de última hora.* Discurso. Madrid, A. Alonso, 1899, 88 p. 8.º m.
- Lainé (G.): *Psychologie sociale de l'Espagne* («Mercure de France», Jul. 1898).
- Letamendi (Dr. D. José): *Ensayo teórico-práctico sobre los medios de mejorar la situación económica de España.* Barcelona, 1869.
- Macías Picavea (Ricardo): *El problema nacional. Hechos. Causas. Remedios.* Madrid, G. Juste, 1899, 524 p., 8.º
- Maeztu (Ramiro de): *Hacia otra España.* Bilbao. A. P. Cardenal, 1899, 248 p. 8.º
- Mallada (L.): *Los males de la patria y la futura revolución española. Parte primera.* Madrid, 1890.
- Marvand (Angel): *L'Espagne au XX^e siècle,* París, 1913.
- Maura y Gamazo (Gabriel): *Algunos testimonios literarios e históricos contra la falsa tesis de la decadencia nacional.* Discurso de recepción en la Academia Española. Madrid, 1920.
- Menéndez y Pelayo (Marcelino). *La Ciencia Española.* 3.^a ed. Madrid, 1887-88.—Nota sobre el *Discurso* de ingreso en la Academia de Ciencias del Sr. Vallín y Bustillo, publicado en «La España Moderna», febr. de 1894, y reproducido en *Estudios de crítica literaria.*
- Morote (Luis): *La moral de la derrota,* Madrid, 1900.
- Oliver (Miguel Santos): *Entre dos Españas,* 1906.
- Ortega y Gasset (José): *España invertebrada,* 2.^a ed., Madrid, 1922.
- Padilla (Rafael): *España actual,* 1908.
- Pardo Bazán (E.): *La España de ayer y la de hoy.* Madrid-París, 1899.

Pavón y Viera (Joaquín): *Nuestra regeneración se impone. Una solución.* Madrid, P. Núñez, año 1898, 14 p., 4.º

Pedregal y Cañedo (Manuel): *Estudios sobre el engrandecimiento y la decadencia de España.* Madrid, F. Góngora y C.ª, 1878, 320 p., 4.º

Picatoste (Felipe): *Estudios sobre la grandeza y decadencia de España. Los españoles en Italia.* 1887.

— *Apuntes para una biblioteca científica española del siglo XVI.* 1892.

Puyol y Alonso (Julio): *La vida política en España.* Madrid, 1892.

Rodríguez Martínez (J.): *Los desastres y la regeneración de España. Relatos e impresiones.* La Coruña, La Gutenberg, 1899. XVI + 208 p., 4.º

Ruiz León (José): *Un arbitrio para gobernar a España.* Madrid, 1875.

Salaverría (José M.ª): *La afirmación española. Estudios sobre el pesimismo español y los nuevos tiempos.* Barcelona, 1917.

Sales y Ferré (M.): *Psicología del pueblo español.* 1902.

Salillas (Rafael): *Hampa.* 1898.

— *La teoría básica del delito.* 1901.

Salvany (José Tomás): *España a fines del siglo XIX.* 2.ª ed. Madrid, Fortanet, 1891, 256 p., 4.º m.

Sánchez Díaz (R.): *Europa y España.* 1910.

Sánchez de Toca (Joaquín): *Cómo vino la decadencia de España.* «R. Cont.», 1878, XV, 304-334 y 435-463; XVI, 22-47, 145-172, 358-369 y 395-431.

Sempere y Guarinos (Juan): *Considerations sur les causes de la grandeur et de la décadence de la Monarchie spagnole.* París, J. Renouard, 1826, 2 vol. 12.º

Silió (César): *Problemas del día.* Madrid, 1900.

Unamuno (Miguel de): *En torno al casticismo.* Cinco ensayos. 2.ª ed. Madrid, 1916.

Valentí Camp (Santiago): *Vietsitudes y anhelos del pueblo español.* Barcelona, 1911.

Valera (Juan): *Del influjo de la Inquisición y del fanatismo religioso en la decadencia de la literatura española.* (1876, reimpresso en *Disertaciones y juicios literarios.*)

— *De la perversion moral de la España de nuestros días.* (Ibid.)

Valero de Tornos (Juan): *España en fin de siglo...* [escrito] con la colaboración efectiva de los primeros escritores. Madrid, Sucs. de Rivadeneyra, 1894, 345 p., fol., con grab.

Ventosa (Evaristo): *La Regeneración de España.* Barcelona, 1860.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EL LIBRO DE DON F. GINER

«PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA» (1)

por A. S.

Publicados en el tomo II de las *Obras completas* los principales trabajos del maestro relativos a *La Universidad Española*, se reproducen en el presente volumen los que, bajo el título de *Pedagogía universitaria*, aparecieron reunidos por primera vez en el tomo LVIII de los *Manuales Soler*. Son, en su mayor parte, como el mismo autor lo advertía en la nota preliminar, artículos y extractos tomados del BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. Han dejado de figurar entre ellos los dedicados a la Universidad de Oviedo, con motivo de la publicación de sus *Anales* correspondientes a los años 1901 y 1902-1903, que pasaron a formar parte del tomo II citado, por referirse concretamente a un ensayo de reforma de la enseñanza superior dentro de España.

Los estudios agrupados en la primera parte de esta obra se refieren a la idea de la educación y sus grados naturales, a las Universidades de tipo germánico, al sentido propio de la enseñanza superior y de la enseñanza del porvenir, a los exámenes como antagónicos de la educación y a las vacaciones escolares y su higiene. Aun escritos casi todos al correr de la pluma ante las sollicitaciones de la actualidad, y, a veces, bajo el apremio de la necesidad de original del BOLETIN, sobran en ellos ideas para constituir una verdadera Pedagogía universitaria. A sus páginas, tan breves como henchidas de doctrina, volverán forzosamente la vista cuantos se propongan trabajar en la obra de renovación de la Universidad y de los demás centros de enseñanza superior.

(1) Sirve de prólogo al tomo X de las *Obras completas* de D. Francisco Giner, que acaba de publicarse.

La parte segunda comprende un resumen crítico del libro de M. Gabriel Compayré, titulado *Abelard and the origin and early history of Universities*, de la colección *The great Educators*, en el cual se intercalan gran copia de observaciones y consideraciones originales de don Francisco. La completa un apéndice, con la exposición del contenido del libro de Mr. Hastings Rashdall, sobre las *Universidades de Europa en la Edad Media*, y la traducción de algunos de sus capítulos más importantes.

¿Cuadraría aquí la afirmación del sentido y la orientación general de estos trabajos? ¿Para qué? Su estilo es claro y diáfano, como el de todos los escritos de D. Francisco. Sus conceptos responden a convicciones arraigadas y a sentimientos y normas de conducta que inspiraron siempre la vida universitaria del maestro, que ha predicado constantemente con el ejemplo, con la dedicación total de su persona a las ideas que propagaba.

¿Crítica? ¿Quién se atrevería a hacerla? El autor de estas líneas es quizá, entre los discípulos que tuvieron la fortuna de recibir más directamente las enseñanzas de D. Francisco, el único que no se ha atrevido a escribir una sola palabra acerca de su obra portentosa y fecunda. Lo ha detenido siempre la grandeza de la empresa; ¡cómo se permitiría juzgarla ahora!

Bástele afirmar que nada fructífero podrá hacerse en las cuestiones que son objeto de este libro que no esté saturado de su espíritu, y proponer que se graben en el sitio más visible de cada una de nuestras pobres Universidades, y en el suntuoso palacio del Ministerio de Instrucción pública, como los versos del Dante en las esquinas de las calles de Florencia, estas palabras de la página 41, que pueden ser el compendio de todo el libro:

«La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo..., abraza toda clase de enseñanzas; es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita com-

plejidad y riqueza. Estimula, al par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría del vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta... Esa Universidad, con la extensión popular, que le da por alumnos todas las edades, y las clases, la colonia rural y la urbana, la cantina, los baños, el alpinismo, la audición musical, los juegos y deportes, el periódico, el libro, la biblioteca circulante, las excursiones al campo, a la granja, al museo, a la mina, al monumento, al taller, y tantas otras vías de infiltración, ahondando en la unidad del alma nacional, difunda en buen hora por todos sus ámbitos el piadoso anhelo de una sociedad y una vida cada vez más humanas.»

LIBROS RECIBIDOS

Beruete y Moret (A. de).—*Conferencias de Arte*.—(Número 138 de la tirada de 350 ejemplares).—Madrid, Blass, S. A., 1924.—Don. de la viuda de D. Aureliano Beruete.

«Valoraciones».—*Número en homenaje a Kant*.—La Plata, 1924.—Don. de don Martín García.

Menéndez Pidal (Ramón).—*Poesía juglaresca y juglares*.—Madrid, 1924.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Sánchez Alonso (B.).—*Crónica del Obispo D. Pelayo*.—Madrid, Suc. de Hernando, 1924.—Don. de ídem.

Gili Gaya (Samuel).—*Calderón de la Barca*.—Selección hecha por... Madrid, Instituto-Escuela, 1923.—Don. de ídem.

Blanco Suárez (P.).—*Poetas de los siglos XVI y XVII*.—Selección hecha por... Madrid, Instituto-Escuela, 1923.—Donativo de ídem.

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

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PASEO DEL OBELISCO, 14.—MADRID

EDUCACIÓN

EDUCACIÓN GENERAL.—Comprende primera y segunda enseñanza, que constituyen un grado único. Los alumnos no se dividen por clases (Latín, Geografía, etc.), sino por secciones, según su estado y cultura, y en todas se ocupan en los mismos trabajos y por los mismos procedimientos, sólo que en grado distinto. Así, al pasar de una a otra, están iniciados en todas las esferas de la cultura, y su labor se reduce a proseguir la obra comenzada.—En todas las secciones hay coeducación.

El plan, además de las enseñanzas oficiales, comprende las de *Sociología, Arte, Industria, Dibujo, Modelado, Canto, Trabajo manual y Juegos corporales*. La educación es intelectual, estética, moral y física.—Las excursiones son de dos clases: en el interior de Madrid (museos, fábricas, tribunales, establecimientos de comercio, etc.) y fuera de él, ya de uno o dos días, a puntos próximos (Toledo, Escorial, la sierra de Guadarrama), ya de varios días, en vacaciones, a sitios lejanos (Cataluña, Andalucía, etc.), ya de varias semanas, durante el verano, estudiando monumentos, museos, cultivos, industrias, etcétera; bañándose en el mar, haciendo largos viajes a pie, etc., y redactando informes de todo ello.

El curso regular dura desde el 1.º de Octubre al 30 de Junio. Las horas de clase son de 9, 15 a 12,30, y de 2,30 a 4, 5 ó 6, según las secciones.

Los alumnos pueden permanecer en la Institución de 12,30 a 2,30, trayendo su almuerzo y con opción a que se les dé caliente (por 2,50 pesetas mensuales). El domingo van a jugar al campo, con sus profesores.

Derechos mensuales de matrícula: 25 pesetas.

La INSTITUCIÓN, opuesta al régimen del internado, ofrece a los padres de fuera de Madrid facilidades para que le envíen sus hijos, organizando la vida en familia, de un corto número de alumnos, en casa de alguno de sus profesores. Las personas que deseen más pormenores, se dirigirán a la Secretaría de la INSTITUCIÓN.

ESTUDIOS ESPECIALES.—La INSTITUCIÓN no abandona a sus discípulos terminada su educación general, y sigue ayudándolos en las profesiones a que se destinan. Asisten, sea a talleres particulares, sea, como alumnos libres, a algunas clases oficiales; la INSTITUCIÓN les aconseja el plan y sentido de los estudios; procura suplir los vacíos de la enseñanza oficial; les guía en sus lecturas; les obliga a ejercitarse en trabajos de su especialidad, y procura que no pierdan de vista su cultura general.

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Fundada en 1892, sus fines son estrechar los lazos de compañerismo, mantener vivos el sentido y obra de la INSTITUCIÓN, proseguir la educación personal de sus individuos y despertar el espíritu cooperativo.

Con suscripciones particulares y sin auxilio del Estado, lleva organizadas 43 colonias de vacaciones para niños pobres y débiles, contribuyendo así a la obra social. Gracias al donativo de dos de sus individuos, ha construido *ad hoc* un edificio para estas colonias en San Vicente de la Barquera (Santander) y en terrenos también cedidos generosamente.

PUBLICACIONES

1.º **BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN.**—Se publica una vez al mes, en número de 64 columnas, y contiene: estudios y revistas pedagógicas; artículos originales, ya científicos, ya de carácter popular; extractos y traducciones de autores extranjeros; críticas de libros; resúmenes de excursiones y de enseñanzas de la INSTITUCIÓN; noticias referentes a la misma, etc.—Suscripción anual; en la Península: 10 pts.; en América y extranjero, 20 pts.—Números sueltos, una peseta; tomos sueltos: 15 pts. La colección encuadrada (44 vols., por estar agotados los tomos I, II, III y VIII): 657 pts.

2.º **Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos.**—Estas Obras completas se editan por los discípulos y devotos del maestro, que han constituido la «Fundación Francisco Giner de los Ríos», y el producto íntegro de la venta se destina a los fines de la Fundación.—Comprenderán cuatro secciones: 1.ª, Filosofía, Sociología y Derecho; 2.ª, Educación y Enseñanza; 3.ª, Literatura, Arte y Naturaleza; 4.ª, Epistolario.—Van publicados 10 tomos:

TOMO I.—*Principios de Derecho natural.*
Idem II.—*La Universidad Española.*
Idem III.—*Estudios de Literatura y Arte.*
Idem IV.—*Lecciones sumarias de Psicología.*
Idem V.—*Estudios jurídicos y políticos.*
Idem VI.—*Estudios filosóficos y religiosos.*
Idem VII.—*Estudios sobre educación.*
Idem VIII.—*La persona social, tomo 1.º*
Idem IX.—*La persona social, tomo 2.º*
Idem X.—*Pedagogía universitaria.*

Precio de cada volumen: 5 pesetas en rústica, y 7 pesetas encuadrado en tela.

3.º **Conferencias dadas en la INSTITUCIÓN.** Un tomo de 300 páginas en 4.º—V. Suárez, Preciados, 48.—Precio: 6 pts.