

BOLETIN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XXXI

1907

MADRID
INSTITUCIÓN, PASEO DEL OBELISCO, 8.

—
1907

MADRID.—IMPRESA DE RICARDO ROJAS, CAMPOMANES, 8.—Teléfono 316.

BOLETÍN

DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO XXXI.—1907

ÍNDICE POR MATERIAS

Soler y Messía, por *G.* (página 225).

PEDAGOGÍA

La enseñanza de la Filosofía en Francia, por *D. M. García Morente* (p. 1).

Política de la enseñanza, por *D. Juan Uña Sarthou* (p. 7)

Revista de revistas, por *D. J. Ontañón, Don J. Uña Sarthou, D. D. Barnés, D. Adolfo A. Buylla, D. R. Tenreiro, D. M. Navarro Flórez, D. F. del Río Urruti, D. J. Ontañón y Valiente, D. L. Gutiérrez del Arroyo, Don A. Giménez Fraud, D. L. Palacios, D. L. Zulueta, D. E. Lozano y D. M. García Morente* (p. 13, 37, 72, 106, 133, 168, 198, 232, 268, 304, 333 y 367).

La educación moral en el Japón, por *G.* (p. 33 y 65).

Notas sobre enseñanza, por *D. Adolfo Posada* (p. 69 y 103).

Sobre estudios y enseñanza en el extranjero, por *D. José Castillejo y Duarte* (p. 97).

Una escuela superior de educación física, por *D. Ricardo Rubio* (p. 129).

La higiene de la dentadura en las escuelas, por * (p. 132).

La enseñanza del Derecho en la Universidad de París, por *D. Adolfo A. Buylla* (p. 161 y 193).

La enseñanza de la Química en la Institución, por *D. Edmundo Lozano* (p. 167).

Los riesgos de la educación del hijo único, por el *Dr. Neter* (p. 197).

La enseñanza de la Historia del Derecho español en la Universidad de Oviedo, por *D. Rafael Altamira* (p. 227).

El estudio de la Química en las Universidades alemanas, por *D. José Moreno Villa* (p. 257).

Las instituciones reformadoras de la juventud, por *D. Eduardo Dato* (p. 259 y 297).

La enseñanza de la Historia natural, por *Don Francisco de las Barras de Aragón* (p. 289 y 327).

Enseñanza extranjera. Cartas de un estudiante (p. 321 y 358).

Los estudiantes y sus asociaciones, por *D. Manuel Torres Campos* (p. 325 y 362).

El Seminario de historia del Derecho, por *Don Rafael Altamira* (p. 353).

ENCICLOPEDIA

Las Comunidades de Castilla, por *D. Rafael Altamira* (p. 27 y 55).

San Juan de las Abadesas, por *D. Bernardo Giner y García* (p. 94 y 122).

Las Sociedades de exportación alemanas (página 126).

Las ideas de Wundt sobre religión (p. 127 y 159).

Aplicación de la luz ultra violeta al microscopio, por *D. Domingo de Orueta* (p. 153).

La Exposición internacional de oceanografía y de pesca marítima, de Marsella, por *M. Ch. Pérez* (p. 185).

Variedad empírica y unidad trascendental, por *D. F. Rivera* (p. 222).

Josefina Butler, por *Doña Alice Pestana* (página 245).

¿Qué es la Federación abolicionista internacional?, por *Un socio* (p. 252).

La Sociología como Filosofía, por *D. Adolfo Posada* (p. 253 y 282).

La vida económica de España en los siglos XVI y XVII, por *D. Rafael Altamira* (p. 277, 314 y 346).

Una conferencia de Mr. Hatfield sobre los problemas actuales de la Metalurgia (p. 281).

El contenido de la criminalología, por *D. C. Bernaldo de Quirós* (p. 313).

El Greco, Velázquez y el arte moderno, por *D. Manuel B. Cossío* (p. 336 y 373).

INSTITUCIÓN

Libros recibidos (p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384).

Correspondencia (p. 32, 96 y 128).

Corporación de Antiguos Alumnos de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (p. 190).

Nota de Secretaría leída en la Junta de 31 de Mayo último (p. 381).

Extracto del acta de la Junta general de Mayo de 1906 (p. 383).

ÍNDICE ALFABÉTICO

- Altamira* (D. R.).—La enseñanza del Derecho español en la Universidad de Oviedo (página 227).—Las Comunidades de Castilla (páginas 27 y 55).—La vida económica de España en los siglos XVI y XVII (p. 277, 314 y 346).—El Seminario de historia del Derecho (p. 353).
- Barnés* (D. D.).—Revista de revistas (p. 21, 47, 79, 115, 121, 140, 172, 206, 307, 335 y 371).
- Barras de Aragón* (D. F.).—La enseñanza de la Historia natural (p. 289 y 327).
- Bernaldo de Quirós* (D. C.).—El contenido de la criminalología (p. 313).
- Buylla* (D. A. A.).—Revista de revistas (páginas 24, 149, 179 y 311).—La enseñanza del Derecho en la Universidad de París (p. 161 y 193).
- Castillejo y Duarte* (D. J.).—Sobre estudios y enseñanza en el extranjero (p. 97).
- Conferencia* (Una) de Mr Hatfield sobre los problemas actuales de la Metalurgia (página 281).
- Corporación de Antiguos Alumnos de la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA* (p. 190).
- Correspondencia* (p. 32, 96 y 128).
- Cossío* (D. M. B.).—El Greco, Velázquez y el arte moderno (p. 336 y 373).
- Dato* (D. E.).—Las instituciones reformadoras de la juventud (p. 259 y 297).
- Enseñanza extranjera*.—Cartas de un estudiante (p. 321 y 358).
- Extracto del acta de la Junta general de Mayo de 1906* (p. 383).
- G.*—Soler y Messía (p. 225).—La educación moral en el Japón (p. 33 y 65).
- García Morente* (D. M.).—La enseñanza de la Filosofía en Francia (p. 1).—Revista de revistas (p. 309).
- Giménez Fraud* (D. A.).—Revista de revistas (p. 174).
- Giner y García* (D. B.).—San Juan de las Abadesas (p. 94 y 122).
- Gutiérrez del Arroyo* (D. L.).—Revista de revistas (p. 88 y 213).
- Higiene* (La) de la dentadura en las escuelas (p. 132).
- Ideas* (Las) de Wundt sobre religión (p. 127 y 159).
- Libros recibidos* (p. 32, 64, 96, 128, 160, 192, 224, 256, 288, 320, 352 y 384).
- Lozano* (D. E.).—La enseñanza de la Química en la INSTITUCIÓN (p. 167).—Revista de revistas (p. 218).
- Moreno Villena* (D. J.).—El estudio de la Química en las Universidades alemanas (p. 257).
- Navarro Flórez* (D. M.).—Revista de revistas (p. 49, 84, 141 y 241).
- Neter* (Dr.).—Los riesgos de la educación del hijo único (p. 197).
- Nota de Secretaría leída en la Junta de 31 de Mayo último* (p. 381).
- Ontañón* (D. J.).—Revista de revistas (p. 13, 37, 72, 106, 133, 168, 198, 232, 268 y 367).
- Ontañón y Valiente* (D. J.).—Revista de revistas (p. 78 y 138).
- Orueta* (D. D.).—Aplicación de la luz ultravioleta al microscopio (p. 153).
- Palacios* (D. L.).—Revista de revistas (p. 206).
- Pérez* (M. Ch.).—La Exposición internacional de oceanografía y de pesca marítima, de Marsella (p. 185).
- Pestana* (D.^a A.).—Josefina Butler (p. 245).
- Posada* (D. A.).—Notas sobre enseñanza (p. 69 y 103).—La Sociología como Filosofía (páginas 253 y 282).
- Río* (D. F. del).—Revista de revistas (p. 51).
- Rivera* (D. F.).—Variedad empírica y unidad trascendental (p. 222).
- Rubio* (D. R.).—Una escuela superior de educación física (p. 129).
- Sociedades* (Las) de exportación alemanas (página 126).
- Tenreiro* (D. R.).—Revista de revistas (p. 41, 75, 113, 203, 236, 274, 304 y 333).
- Torres Campos* (D. M.).—Los estudiantes y sus asociaciones (p. 325 y 362).
- Un socio*.—¿Qué es la Federación abolicionista internacional? (p. 252).
- Uña Sarthou* (D. J.).—Política de la enseñanza (p. 7).—Revista de revistas (p. 17).
- Zulueta* (D. L.).—Revista de revistas (p. 86, 144, 211 y 238).

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é 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, 8.

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

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

AÑO XXXI.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1907.

NÚM. 562.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La enseñanza de la filosofía en Francia, por *Don M. García Morente*, pág. 1.—Política de la enseñanza, por *D. Juan Uña Sarthou*, pág. 7.—Revista de revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, página 13.—Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. J. Uña Sarthou*, pág. 17.—«*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, página 21.—Inglaterra: «*The Journal of Education*», por *D. Adolfo A. Buylia*, pág. 24.

ENCICLOPEDIA

Las Comunidades de Castilla, por *D. R. Altamira*, página 27.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 32.—Correspondencia, página 32.

PEDAGOGÍA

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN FRANCIA

por *D. M. García Morente*.

La enseñanza filosófica en Francia (su espíritu, quiero decir) ha variado muchísimo en el trascurso de la mitad última del siglo pasado. Fué organizada por Víctor Cousin, con un fin muy preciso y definido. Quería Cousin obtener una unidad nacional de pensamiento, y pensó en instituir una enseñanza filosófica que, recogiendo en especulaciones de carácter racional las fórmulas comunes á todas las creencias y religiones, presentara á la juventud francesa un espiritualismo ecléctico, amplio y flexible, capaz de servir de base á la diversidad de las creencias particulares. Naturalmente, semejante organización no podía sostenerse sino

dirigida por una mano enérgica, que introdujera en ella unidad de espíritu y de impulso. Muerto Cousin, toda esta organización, hecha con un fin muy determinado, funcionó en el vacío, sin cumplir misión alguna, sin realizar ningún destino. El resultado fué, como lo hace muy bien notar M. Durkheim (1), que la filosofía se redujo á una gimnasia espiritual, á un juego brillante de conceptos y de doctrinas, donde el desprecio de la ciencia positiva era la ley, y la vaguedad abstracta la fórmula; el más ínfimo escolar de entonces tenía su sistema propio, y hubiérase sonrojado de coincidir en opinión con otro cualquiera; aquello era una loca carrera tras de la originalidad *quand même*, una ambición metafísica sin límites. Muchos espíritus sanos vieron el peligro y lo denunciaron. El concurso de agregación de filosofía (que en Francia es una especie de oposición que selecciona el profesorado de los liceos, en cada grupo particular de estudios), denotaba en sus composiciones escritas y orales toda esa falta de freno, toda esa carencia de conocimientos científicos, positivos. Sus moldes, por otra parte, se prestaban á la continuación de aquel estado de cosas; las humanidades ocupaban en él un lugar exagerado, y el carácter escolar de sus ejercicios provocaba esta frase típica: «La agregación de filosofía está hecha para los niños geniales» (2).—Hubo una reacción; y los que

(1) E. Durkheim.—*L'Enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie*.—*Revue philosophique*, Febrero, 1895.

(2) E. Rauh.—*La licence et l'agrégation de philosophie*.—*Revue de Métaphysique et de Morale*, 1895, pág. 352.

ormaban el directorio filosófico, por decirlo así, en 1895, pudieron conseguir dar un carácter de mayor seriedad, de mayor positividad al concurso. Se disminuyó la importancia de las explicaciones greco-latinas; se obligó á los candidatos á poseer, además de la licenciatura en Letras, un diploma de la Facultad de Ciencias; pero, sobre todo, se modificó completamente el espíritu de la enseñanza filosófica superior, y, por ende, el de la clase de filosofía de los liceos, origen antiguo de todo el mal.

La enseñanza superior de la filosofía se da hoy día con muy otro carácter; y las nuevas disposiciones que han entrado en vigor en el presente curso no son sino una consagración oficial del espíritu científico y metódico que impera desde hace algunos años en las Facultades francesas. Es innegable que la influencia germánica es preponderante y que el espíritu alemán ha entrado por mucho en la destrucción del diletantismo metafísico de que antes hablaba; no siendo en este caso M. Durkheim y M. Rauh sino mensajeros de ese espíritu.—Tiene, sin embargo, la filosofía francesa contemporánea una nota muy francesa y muy simpática, por lo menos á mis ojos: la de la acción social. Los profesores jóvenes de filosofía se consideran, en cierto modo, como los encargados de formar una generación de ciudadanos, de hombres capaces de tener una opinión firme sobre lo que les interese en la vida social.—Pero ya volveré á hablar de esto, cuando trate de la filosofía en los liceos. Por ahora, voy á exponer brevemente el modo cómo funciona el concurso de agregación.

Es sabido que en Francia el cuerpo docente no forma sino una sola clase: es decir, que los profesores de los liceos pasan directamente á las Universidades por elección de éstas. A su vez, esos profesores, en cada rama general del conocimiento, se reclutan por medio de la agregación, que da el carácter de aspirante al profesorado. El candidato á la agregación de filosofía debe ser licenciado en Letras, tener, además, como se ha dicho, un diploma de la Facultad de Ciencias (de fisiología, de física, de química, de matemáticas, etc.) y sufrir las

siguientes pruebas: *a*) Disertación escrita sobre filosofía general; *b*) Idem sobre un tema particular de filosofía; *c*) Idem sobre historia de la filosofía; *d*) Lección oral de una hora sobre un tema de esta última, indicado al candidato con 24 horas de anticipación; *e*) Explicación de textos filosóficos griegos, latinos y modernos; *f*) Lección oral de filosofía general. La proporción ordinaria de agregados de filosofía cada año es de 7 á 8, entre unos 90 ó 100 candidatos.

Este concurso, objeto de graves y numerosas críticas, ha sido muy atinadamente reformado, á mi juicio, del modo siguiente, que empezará á regir en 1907. El candidato podrá ser, ó licenciado en Letras, ó licenciado en Ciencias; pero, en el primer caso, tendrá el diploma científico que se exigía anteriormente; deberá, además, presentar una Memoria, fruto de sus trabajos é investigaciones personales, sobre un punto determinado de historia de la filosofía, y discutirla oralmente; explicar un texto filosófico de su elección; redactar una composición escrita de filosofía general y otra de historia de la filosofía; hacer la explicación de autores antiguos, y una lección de filosofía general. Además, los candidatos asistirán durante 15 días á la clase de filosofía de un liceo de París, ayudando al profesor en su tarea, y éste comunicará al Jurado una nota sobre sus aptitudes pedagógicas.—Esta reforma responde, como se ve, á dos necesidades: disminuir la escolaridad del concurso y asegurar á los nuevos agregados alguna práctica de la enseñanza. Con el tiempo veremos cómo cumple su fin. Hoy por hoy, la memoria ó trabajo personal que se exige es una innovación que indudablemente responde al deseo general de los estudiantes, quienes prefieren, con mucha razón, concentrar su esfuerzo científica y metódicamente en un asunto determinado, á esparcirlo en la preparación intensiva de ejercicios más ó menos escolares.

Estos son los moldes. Pero, ¿qué hay dentro de ellos? ¿Cómo se educan estos jóvenes? ¿Qué hacen? ¿Cómo se organiza el trabajo?

La enseñanza superior de la filosofía se da por medio de cursos públicos y de con-

ferencias privadas. Cada profesor, en cada Universidad, trata públicamente durante el año de un asunto determinado, que ha estudiado con preferente interés: expone así sus investigaciones y sus trabajos en una serie de lecciones semanales. Estas lecciones, que por su carácter son algo doctorales y por decirlo así, majestuosas, hay una tendencia hoy muy marcada á disminuir su importancia. No dejan, sin embargo, de tenerla; y tal ó cual curso célebre, el de M. Boutroux sobre Kant, por ejemplo, que duró en la Sorbona varios años, es un admirable estudio del pensamiento crítico, que vale por muchos trabajos particulares. Pero lo interesante y lo fecundo en la enseñanza filosófica superior es la conferencia privada. A ella no asisten sino estudiantes y, por tradición, los estudiosos. En ella, no habla el maestro *ex cathedra*: es una constante colaboración entre él y los alumnos, para el estudio de un determinado asunto.—Dos trabajos esenciales componen la conferencia: la «exposición oral» y la «disertación». La primera es una breve relación que el discípulo hace de sus investigaciones sobre un punto especial, dentro del problema que se estudia. Pongo por caso: una conferencia privada, donde se estudia la filosofía de Descartes. Se dividen los estudiantes y el profesor la labor de información; al uno, le corresponde más especialmente el estudio de las *Regulae*; al otro, el del *Discurso*; al otro, una *Meditación*; al otro, una parte de los *Principios*, etc. Cada cual expone oralmente lo que ha hecho y conseguido, y el profesor dirige sus esfuerzos, ayuda su trabajo, coordina y sintetiza los resultados finales, de manera que no sea el estudio, así dividido, una dispersión lociva, sino una síntesis constructiva que pueda condensarlo, sin que pierda su profundidad.—La disertación es quizá un ejercicio más completo; sobre todo, tal como se la concibe en la Sorbona: dado un asunto filosófico, hacer de él un estudio general, cuya exposición firme y precisa denote un conocimiento exacto y, más aún, donde la reflexión personal acompañe á esa exposición. La disertación es el lugar en que se aunan los conocimientos y la reflexión; donde se

elabora y se expresa el pensamiento propio. El joven filósofo, no sólo se acostumbra al trato y familiaridad con los sistemas, sino á pensar sobre ellos. Más que nada, la disertación está hecha con el fin de filosofar: aprender á filosofar es quizá el fin de todo estudio filosófico; y la ciencia que adquiere en los cursos, el método de investigación que ejercita en la conferencia, se completan con la filosofía que hace en la disertación.

Tratar de especificar de un modo preciso el contenido de la enseñanza filosófica que se da en Francia, es tarea que se reduce pronto á decir lo que es la filosofía francesa contemporánea. Aunque para mí es excesiva esta tarea, no la rehuyo; pero sí la condensaré todo lo posible.

Tres corrientes principales se advierten en la filosofía francesa, al presente. Una, que pudiéramos llamar histórica (historia de la filosofía); otra, científica (psicología experimental, filosofía matemática y biológica) y otra sociológica. Parece extraño que nadie, ó casi nadie, se ocupe de lógica, de metafísica, de psicología clásica; y esto tiene su explicación. Se hizo tanto en este orden hace unos 15 años, que la reacción, como todas las reacciones, ha sido fuerte y un espíritu muy positivo (no diré positivista) penetra la filosofía francesa. Los unos van buscando esa positividad en el estudio histórico de las doctrinas; y á la nueva generación de historiadores que ha producido hombres como MM. Boutroux, Delbos, Brochard, Lévy-Bruhl, se añade cada día algún concienzudo trabajador. Los científicos han tenido quizá más boga, y van avante, con gran confianza y fe en su trabajo, tras el viejo Janet, el joven Dumas, MM. Tannery, Couturat, Milhaud, Poincaré... En cuanto á los sociólogos, han tomado una importancia tan considerable en estos últimos años, que basta ver el *Año Sociológico* de M. Durkheim, para convencerse del trabajo sincero que dan MM. Hubert, Mauss, Richard, Bouglé. Por último, entre estos sociólogos, se pudiera también poner á una de las figuras más interesantes de la filosofía francesa contemporánea, M. Rauh. Pero, pensándolo bien, éste merecería capítulo aparte.

Con tales métodos, tales doctrinas y un sincero amor al trabajo y á la cultura filosófica, se forman los encargados de dar á los muchachos de los liceos franceses la enseñanza de la filosofía. Vamos á ver—y esto es lo más interesante—cómo dan esa cultura, y cuál es ella.

Dijimos, al empezar, lo que quiso V. Cousin que fueran las clases de filosofía en los liceos: algo así como el templo común á todas las creencias; y los profesores, como los conservadores de un espiritualismo ecléctico, base de la unidad nacional de pensamiento. Perdido el objeto artificioso que Cousin dió á esa enseñanza, vino á reinar en esta clase de los liceos una completa anarquía, cuyas consecuencias hemos visto también. La protesta era inevitable. Se produjo en 1894, en forma de ataques fuertísimos contra la filosofía en los liceos. Estos ataques provocaron defensas de los filósofos, en parte justificándose, pero, la mayoría, reconociendo la gravedad de los cargos y reclamando un nuevo estado de cosas (1). La protesta contra la enseñanza superior y la reforma consiguiente no fueron sino repercusiones de este movimiento; y, naturalmente, la organización de un nuevo régimen en las alturas hubo de trascender de un modo profundo á la clase de filosofía en la segunda enseñanza. Esta se transformó, en gran parte, en el sentido que proponía M. Durkheim en 1895 (2), quien entonces dijo ya de un modo muy exacto lo que ha sido —y es todavía— la clase de filosofía en los liceos.

El liceo en Francia es el gran establecimiento de enseñanza secundaria. También se da en él la enseñanza elemental (primaria) y puede el niño entrar sin saber leer, y salir de él, al cabo de 10 ó 12 años, con su título de bachiller. De un año á otro, se pasa insensiblemente, aumentando el círculo de conocimientos, sin abandonar jamás la disciplina que se comienza. Por ejemplo, se empieza

desde el primer día el estudio de la lengua y literatura francesas, y no se abandona nunca. El latín que aprenden en 6.^a, lo siguen en 5.^a, en 4.^a, en 3.^a, y así hasta que salen del liceo. La historia, la geografía, las ciencias de la Naturaleza, todo, en suma, es objeto de un constante proceso de elaboración educativa, mediante el aumento progresivo del campo intelectual, y de manera alguna á la manera que en España se sigue, *asignaturalmente*, de un modo exhaustivo, en un año ó dos.—Otra de las bases de la educación francesa es que todo, ó casi todo, se aprende con la pluma en la mano. Los alumnos, para estudiar francés, empiezan por redactar composiciones escritas sencillas, y acaban por hacer verdaderos trabajos de literatura histórica, de crítica literaria, etc., donde no valen menos la forma pura y el estilo que la solidez de los conocimientos. La enseñanza de las lenguas se da por medio de traducciones escritas, alternando la *versión* (traducción al francés) con el *tema* (traducción á la lengua que se aprende); en las clases superiores, se escriben composiciones latinas, donde el muchacho tiene que desarrollar en latín sus ideas acerca de un asunto determinado que se le señala. La cultura clásica, en una palabra, el conocimiento directo de las lenguas y literaturas griega, latina y francesa, hace del estudiante que va á entrar en filosofía un terreno muy apropiado para que, sin esfuerzo y como natural consecuencia de toda su anterior educación, germine en él la reflexión filosófica y dé frutos de algún valor.

Ahora, ¿qué se hace en esta clase de filosofía, última que cursa el futuro bachiller?

En pequeño, la clase de filosofía reproduce el modo de trabajar que se sigue en la Universidad, é inicia á los jóvenes en el método que han de seguir poco después. La clase, que generalmente dura dos horas, se divide en dos partes. Durante la primera hora, da el profesor su enseñanza en forma de lección, exactamente como en los cursos de la Universidad; toman los alumnos sus apuntes y organizan á su gusto la información que el maestro les suministra. Durante la segunda hora, la clase se asemeja á una conferencia privada de la Sorbona; es decir, que los alumnos hablan para exponer sus

(1) Estos ataques y las respuestas que provocaron se publicaron en la *Revue Bleue* de 1894.—Se unieron en un tomito de la «Bibliothèque de Philosophie contemporaine», bajo el título de *Pour et contre l'enseignement philosophique*.—París. Alcan, 1894, in 12.

(2) *Revue philosophique*.—Febrero, 1895.

trabajos, y el profesor da á su vez cuenta de las disertaciones que ha examinado. Así, los estudiantes se acostumbran á elaborar por sí solos los materiales científicos que en su curso les da el profesor, y á no considerar á éste como un dispensador de ciencia, sino como un director de estudios. En resumen uno de los fines principales que por su organización cumple la clase de filosofía es habituar al joven al trabajo y reflexión personales, á que no se contente con soluciones dogmáticas, sin previo examen, á que desarrolle el espíritu de libre investigación; poniéndolo así en condiciones de entrar naturalmente y sin esfuerzo en los estudios superiores de la Universidad.

Pero el método de enseñanza y de trabajo que se sigue en la clase de filosofía del liceo tiene otro resultado no menos importante: y es que hace que el conocimiento adquirido sea un conocimiento elaborado é inteligente, y no un mero recuerdo verbal de las doctrinas. La obligación impuesta al alumno de su conferencia oral y su disertación escrita le obliga, mucho ó poco, á pensar lo adquirido, á emitir sobre ello juicios é ideas propias que, prescindiendo del valor intrínseco que puedan tener, valen propiamente como cultivo del espíritu y hábito de reflexión. Por último, este sistema—que en suma no consiste sino en considerar al alumno como un ser inteligente capaz de elaborar su conocimiento, y no como un mero receptáculo—tiene por resultado también (lo ha demostrado la experiencia) despertar un interés vivísimo por las cuestiones filosóficas y un sentido bastante exacto de su importancia y trascendencia. Hay en los liceos alumnos que se apasionan verdaderamente por los estudios filosóficos, y la mayor parte de los jóvenes que posteriormente siguen estos estudios deben el impulso inicial á la enseñanza tan fecunda y tan activa que dan los profesores jóvenes de los liceos.

El programa general de la clase de filosofía es muy amplio y flexible; los profesores, en la mayoría de los casos, poseen libertad completa para dirigir á su gusto la enseñanza. En general, el espíritu que domina hoy día en ellos tiene por objeto conseguir, más

bien que un conocimiento positivo más ó menos profundo, una formación completa del joven destinado á salir en breve á la vida activa en la sociedad. Este objeto, consideran que se puede alcanzar, dando una enseñanza que tenga tres principales caracteres: 1.º Coordinación y síntesis de los resultados generales de los estudios todos que ha hecho el bachiller; 2.º Conocimiento de los problemas filosóficos especulativos, que una educación completa no puede desdénar; 3.º Formación del estado normal del hombre activo, conocedor de sus obligaciones y derechos sociales y en disposición de resolver con libertad y gravedad los problemas que en la vida puedan interesarle.

«Así entendida, y viniendo á parar inmediatamente á la acción, la enseñanza filosófica deberá ser la coronación indispensable de los estudios del liceo, coordinando los resultados adquiridos y poniendo al joven en posesión de sí mismo (1).» De este modo se expresa M. Chabot; y en el artículo ya citado, M. Durkheim dice que este fin se conseguirá, dando una «enseñanza realmente psicológica, y no una metafísica disfrazada con ese nombre», y añade que es indispensable un estudio serio y completo de los métodos científicos.

Estas dos enseñanzas, psicología y metodología científica, se dan hace ya algunos años con el sentido que quería M. Durkheim; pero, además, se enseña la teoría del conocimiento, con el constante y principal objeto de mostrar y hacer sensible su carácter científico. Cuando aún estaba yo en la clase de filosofía en el liceo, de lo poco que sabía de la filosofía kantiana, sacaba ya esta impresión, en mi sentir exacta: que las especulaciones filosóficas no son una cosa aparte, independiente, sino problemas últimos de la ciencia; y que, como dice, no recuerdo dónde, M. Boutroux, vienen de las ciencias, y á la Ciencia van. Cualquier alumno de filosofía en un liceo sabe y siente que la filosofía no es una reflexión sobre un objeto particular, preciso y determinado, diferente de los demás; sino una reflexión sobre la

(1) V. Chabot.—*La philosophie au lycée.*—*Revue de Métaphysique et de Morale.* 1894, p. 73.

Ciencia, la Naturaleza y el Conocimiento entero; y, al par que va conociendo los sistemas, siente y sabe cómo éstos no son arbitrarias construcciones escolásticas, que se oponen unas á otras en formas diversas, y se combaten y luchan entre sí; sino generalizaciones y razonamientos de espíritus desinteresados y sinceros sobre lo que conocen. Y esta sensación de que la filosofía es una cosa viva y fecunda, que surge del espectáculo del mundo en la mente del hombre, es lo que quieren provocar, y lo consiguen casi siempre, los profesores de liceo, haciendo comprender á sus alumnos que todo lo que han aprendido hasta entonces, con resultados tan diversos, en el curso de sus estudios es y debe ser, á su vez, objeto de síntesis completa y de problemas más elevados.

Y, naturalmente, exponen estos problemas, cuáles son y qué distintas soluciones han recibido en las diferentes épocas y en las diferentes filosofías, teniendo especial cuidado en no violentar los espíritus, en no resolver de plano las cuestiones, en dejar siempre la puerta abierta, para que conserven constante la sensación de que allí hay un problema. Nada más lejos del sentido actual de la enseñanza filosófica en Francia que aquel espiritualismo básico, por decirlo así, que imponía Víctor Cousin á la juventud. Nada de doctrina cerrada, determinada. Exponer á los espíritus jóvenes las principales cuestiones que se plantea el hombre ante la Ciencia y la Naturaleza; mostrar que, en el fondo, son más bien tendencias que afirmaciones cerradas las que se han venido expresando en las soluciones; huir del dogmatismo; evitar que, en nombre de una doctrina, se rechacen sin examen las ideas que no entran en ella; hacer sentir que la filosofía, lejos de ser este ó aquel particular sistema, es un proceso que está en constante movimiento y de venir: tal es otro de los fines que se propone esa enseñanza.

Se propone, por último, otro fin que he apuntado al comenzar estas notas: el fin social. «Preparar á los jóvenes para desempeñar con clarividencia y convicción su papel de hombres y de ciudadanos» —dice M. Cha-

bot (1)—; y lo mismo, poco más ó menos, dicen MM. Durkheim y Henri Michel (2) y, en general, cuantos han hablado del asunto. Esto es realmente lo que se persigue con más ahinco en Francia, desde hace unos 7 ú 8 años. Y no es de extrañar; porque el carácter, á mi entender, más saliente del francés actual es el de hombre político. Permitiéndome una digresión, pienso que el «Asunto Dréyfus» ha sido para Francia el latigazo que la ha hecho salir del sueño político en que se hallaba sumida desde la Commune. Los franceses, desde 1894, han entrado en una época de gran efervescencia política y social, de la cual surge tenaz una idea: la educación política, la educación democrática, que en el fondo no expresa sino el instinto de conservación y de perpetuación del movimiento político.

Por todo esto, y muchas razones más, la clase de filosofía de los liceos se ha convertido en una clase de democracia teórica; cuando no es (que lo es muchas veces) francamente socialista, pero siempre con esa *politesse* y ese respeto á la opinion ajena, característicos del francés. En lo que cabe en esta materia, esa educación política se da en la clase de filosofía del modo más impersonal y científico posible. Ni el profesor se convierte en orador de *meeting*, ni dedica su tiempo á inocentes ditirambos sobre el sufragio universal ó los derechos del hombre. Hace sentir la democracia; tiende á que comprendan los alumnos la gravedad de la cosa política y la necesidad en que van á encontrarse muy pronto de tomar una resolución en ella; cómo esta resolución debe ser rápida, porque urge, porque es un problema inmediatamente práctico; cómo debe ser serena, imparcial, sincera, ilustrada; cómo, ante todo, son ciudadanos y antes que nada deben cumplir sus deberes cívicos. Trabaja ese profesor para despertar en los muchachos el gusto y el sentido de las cosas sociales, para que se interesen en ellas é intervengan en su campo atinada y eficazmente. Claro es que esta educación se acompaña

(1) Loc. cit.

(2) H. Michel. — *Notes sur l'enseignement secondaire*. París. Hachette.

más ó menos de la exposición de una doctrina determinada; por que en estas cosas de interés actual, es difícilísimo, por no decir imposible, que el profesor conserve durante un año entero una actitud neutral y, por decirlo así, paralizada. A veces, deja ver sus preferencias y particulares opiniones. Pero aun esto es ventajoso: porque se pone de manifiesto cuán capaces son los estudiantes franceses de cierta personalidad propia, y que no tan fácilmente se dejan imponer por el prestigio de la cátedra.—Lo esencial es que el resultado social de la clase de filosofía es admirable. Los jóvenes franceses recién salidos del liceo llevan, á los 18 años, un impulso de vida y energía política que no les faltará ya nunca. Cada año que pasa, á cada nueva generación de jóvenes que llega á la edad de regir los destinos políticos, se advierte más determinación en la voluntad nacional, hay más lucha y más intensidad de vida social. Recientemente, he vuelto á ver á amigos míos que cursaron conmigo hace años su filosofía en el liceo y que, por primera vez, en las últimas elecciones, ejercitaron su derecho de sufragio. Con qué fe, con qué religiosidad, por decirlo así, hablaban de la cosa política; ¡cómo se sentían la pasión y la energía con que habían cumplido sus deberes y la aureola de gravedad que ponían á esas obligaciones! Y yo comparaba á esta juventud con la española...

Tal es, en sus grandes rasgos, el espíritu de la enseñanza filosófica francesa. Toda orientada, en el liceo, hacia la práctica social (y con razón, pues todos serán ciudadanos, y bien pocos filósofos profesionales), en la Universidad es toda positiva, científica, seria, minuciosa. Formar profesores que puedan ser algunos sabios y todos buenos educadores sociales, capaces de formar á su vez ciudadanos conscientes, libres é informados: tales son los fines de esa enseñanza.

POLÍTICA DE LA ENSEÑANZA

por D. Juan Uña Sarthou, C. A.,

Auxiliar de la Biblioteca del Senado.

SENADO

Debates.—Nuestros lectores saben ya que el senador Sr. Cortezo presentó al Senado (20 de Octubre de 1905) una proposición de ley sobre *Validez de títulos académicos extranjeros en España* (1). La idea fundamental de esta proposición, contenida en sus artículos 1.º y 2.º, es que los títulos académicos y profesionales adquiridos en el extranjero alcancen en España (para los españoles) la misma validez legal que los nacionales; y que los estudios parciales hechos en el extranjero asimismo, sean incorporados á los hechos en España para la adquisición de títulos españoles.

Este principio de libre cambio intelectual no es absoluto. La proposición le impone un límite: se trata de títulos adquiridos *por españoles, en establecimientos oficiales determinados por el Ministerio de Instrucción pública*. Para los títulos adquiridos en el extranjero, por extranjeros también, preceptúa el artículo 7.º que siga rigiendo la ley de Instrucción pública (artículos 94, 95 y 96), salvo lo estipulado en tratados internacionales.

Después de largas deliberaciones y de una información pública oral y escrita, la Comisión que entendía en el asunto dió dictamen (3 de Noviembre de 1906). El principio fundamental de la proposición desaparece en este dictamen. Aquella, inspirada indudablemente en la idea de que la enseñanza dada en los establecimientos oficiales extranjeros puede bien equipararse á la nacional, y hasta favorecer nuestra cultura, abre las puertas, casi de par en par, á los estudiantes y españoles graduados en otros países. La Comisión, entendiéndolo sin duda que no es prudente este sistema de confianza tan ilimitada, no admite los títulos extranjeros como válidos, sino previa demostración «mediante un examen de carácter esencialmente práctico ó experimental, realiza-

(1) Véase el núm. 554 del BOLETÍN...

do ante un tribunal constituido por profesores de los establecimientos de enseñanza oficial análogos á los que confirieron en el extranjero el grado de que se trate (art. 3.º). Es decir, sigue el sistema de la reválida, con excepción de los grados ó títulos correspondientes á los de nuestra segunda enseñanza, que no necesitarán revalidarse ni habilitarse (art. 2.º). Aun con la reválida, los españoles con títulos extranjeros no quedan equiparados por completo á los que posean títulos nacionales, puesto que aquellos no les podrán servir «*para el ingreso oficial en ningún cuerpo del Estado español que tenga escalafón cerrado, ni para obtener destinos públicos de los que se conceden sin oposición.*»

Se mantienen en el dictamen, además de la limitación de tratarse de españoles, y la de ser los títulos adquiridos en establecimientos oficiales determinados por los Ministerios de Instrucción pública y (se añade) Fomento, oídas las Juntas de profesores respectivas y el Consejo de Instrucción pública, y adquiridas previamente de los Gobiernos extranjeros los informes necesarios para la aplicación de esta ley (art. 7.º); como también que: «*La incorporación de estudios cursados en el extranjero, tanto por extranjeros como por nacionales, y la habilitación temporal para ejercer profesiones en España á los graduados en el extranjero, no tratándose de súbditos españoles, se regirá por la ley de Instrucción pública, salvo lo que se estipulase en tratados internacionales (art. 9.º).*»

No obstante, parece que la Comisión no deja de reconocer cierta importancia á los estudios hechos en el extranjero, á juzgar por el art. 10 de su dictamen, en el que se trata de regularizar el envío de alumnos subvencionados á otros países para que *amplien sus estudios.*

A este dictamen se presentaron las siguientes enmiendas:

1.ª Del Sr. Allendesalazar, para que el principio de la validez concedida á los títulos extranjeros por el dictamen se extienda á los «*títulos y grados académicos del orden civil (incluso la segunda enseñanza), y los profesionales adquiridos en establecimientos españoles no oficiales, autorizados legal-*

mente, previa reválida y habilitación en los mismos términos que se prevenía para los extranjeros y con la misma excepción de los de segunda enseñanza».

2.ª Del Sr. San Martín, á los artículos 7.º y 9.º del dictamen. El art. 7.º, según el cual, los Ministerios de Instrucción pública y Fomento fijarán los establecimientos oficiales extranjeros cuyos títulos serán convalidados, queda redactado en la enmienda como sigue: «*El Consejo de Instrucción pública seguirá informando acerca de la documentación presentada por los aspirantes á incorporación de asignaturas ó reválida de títulos; y el Ministerio respectivo, oído dicho Consejo, determinará en cada curso los establecimientos en que hayan de verificarse las pruebas referidas y la forma ú organización de las mismas.*»

Y al final del art. 9.º (antes transcrito), se adiciona lo siguiente: «*Quedan derogados los decretos-leyes de 6 de Febrero de 1869 sobre ejercicio de profesiones.*»

3.ª Una adición del Sr. Ortuño al artículo 7.º, para que los establecimientos de enseñanza á que se refiere el dictamen y que se consideren con derecho á disfrutar de esos beneficios, puedan solicitar su reconocimiento.

4.ª Del Sr. Cortázar. Art. 7.º Que las solicitudes de españoles ó extranjeros para revalidarse ó para ejercer su profesión, sean informadas por el Consejo de Instrucción pública y la Junta de profesores de la escuela española más análoga á aquella en que estudió, para que manifiesten si el título extranjero de que se trate merece ó no ser incorporado en España.

5.ª Del Sr. Avilés. Una adición al art. 11, para que queden excluidos de las disposiciones del dictamen los estudios y grados de los españoles del Colegio de San Clemente, de Bolonia.

El dictamen empezó á discutirse en la sesión de 6 de Noviembre; fué retirado, para su modificación, y se volvió á presentar, nuevamente redactado, el 17. En este último subsiste el principio de la validez de los títulos extranjeros en España (art. 1.º, igual al del primer dictamen), pero restringida esa validez, *sin reválida ni habilitación de los de*

segunda enseñanza, para aquellos que procedan de países en que se conceda igual validez á los expedidos por los establecimientos oficiales españoles (art. 2.º).

Se trata, pues de ingerir en esta ley el principio de reciprocidad. Se suprime el artículo 10 del dictamen anterior, relativo al envío de alumnos al extranjero.

A este nuevo dictamen, presentaron enmiendas, una, el Sr. Sanz Escartín, y varias el Sr. Cortázar. La del primero, al art. 2.º, se encaminaba á salvar de la reválida y de la reciprocidad los grados de la 2.ª enseñanza, validándolos sin más condiciones que las del art. 1.º Las del Sr. Cortázar suprimen los artículos 6.º, 8.º y 10 del dictamen, modifican la forma del 3.º, 5.º y 7.º y rectifican el 9.º para que, en todo lo no preceptuado por esta ley, sobre incorporación de estudios cursados en el extranjero y habilitación temporal para ejercer profesiones en España, sigan en todo su vigor la ley del 57 (artículos 94, 95 y 96), como en el dictamen, y los decretos-leyes de 6 de Febrero de 1869, reales órdenes de 22 de Febrero y 7 de Agosto de 1888 y lo estipulado ó que se estipule en tratados internacionales (disposiciones derogadas en el art. 9.º del dictamen).

* * *

La discusión de este proyecto ha sido larga, y no muy ceñida al asunto. Han predominado en ella las opiniones favorables al principio que parece informarlo, de facilitar los estudios en el extranjero, proporcionándoles validez en España.

Con motivo de la enmienda del Sr. Allendesalazar, se trató la cuestión de la libertad de enseñanza. Este senador sostuvo que el principio del art. 12 de la Constitución obliga á extender la validez, no sólo á los títulos adquiridos en el extranjero, sino á los títulos y estudios de los establecimientos no oficiales autorizados legalmente, ó á cualquiera clase de estudios hechos libremente en España, reservando al Estado la colación de grados. Su argumentación consiste en decir que por qué razón ha de tratarse sólo de establecimientos oficiales, habiéndolos libres muy importantes y teniendo siempre la garantía de la reválida, que puede tomarse

para los españoles como para los extranjeros. Esta prueba debe exigirse á todos; pero no hay razón para que los estudiantes de centros españoles no tengan igual trato y régimen que los del extranjero. La condicionalidad de la libertad de enseñanza no puede basarse en ningún fundamento legal ni constitucional. Condicionarla es negarla. La enseñanza privada nace al amparo de esa libertad, y no debe contrariarse su existencia; cuando la acción social crea y sostiene centros de enseñanza, la acción del Estado se reduce á sistematizarlos y reservarse la colación de grados. Sean de unas ú otras ideas, lo liberal y respetuoso con los derechos de la ciudadanía es que los centros docentes privados se desarrollen y vivan.

El criterio contrario á este modo de entender la libertad de enseñanza fué sostenido por el Ministro de Instrucción pública (Sr. Gimeno). En España, con muy pocas excepciones, no hay, frente á la enseñanza oficial, más que la enseñanza de los institutos religiosos, que no es superior á aquélla, pero que compite con ella con ventaja por las condiciones de la vida monacal, la conveniencia del internado, y aun ia moda y la vanidad. El Estado puede y debe usar de la facultad de limitar el derecho de enseñar, que no es innato ni ilimitable. Tiene el deber de inspeccionar, regular y limitar el derecho del que enseña. Todos los países aceptan este criterio. El art. 12 de la Constitución da derecho á ejercer la enseñanza, pero *con arreglo á las leyes*; leyes que si no son para limitar y regular ese derecho, no son nada, y por tanto, esa limitación es perfectamente constitucional. No es superior ese derecho al de emitir el pensamiento ó á cualquier otro; y todos tienen limitación. El poder ejecutivo, responsable, ha de ser el que interprete, explique y aplique la ley por medio de reglamentos. Dentro del texto constitucional, la enseñanza llamada libre está sometida á leyes que hace el Parlamento y aplica el poder ejecutivo. No es aplicable el pensamiento del proyecto que se discute á establecimientos no oficiales españoles, los cuales no pueden merecer la misma confianza que los oficiales extranjeros determinados por el Consejo de Instrucción pública.

La discusión sobre el asunto concreto del proyecto pecó de vaga y diluída. Predominaron sus partidarios entre los Senadores que usaron de la palabra; aunque realmente parece deducirse de la discusión que, más que el proyecto en sí mismo y en sus detalles, se ha aceptado y defendido la tendencia que se le atribuye, á facilitar la asimilación de la cultura científica extranjera. Porque, con más ó menos salvedades y en forma más ó menos explícita, se ha reconocido en general la inferioridad de nuestros estudios con respecto á los de otros países, y la necesidad de importar educación y conocimientos que, por insuficiencia de los medios de enseñanza, no podemos lograr dentro de nuestro país.

Esto es lo que, con toda franqueza, pretendía la primitiva proposición del Sr. Cortezo. Hasta qué punto puede decirse que lo pretende el proyecto aprobado y hasta qué punto lo obtendrá, caso de ser ley, no es del momento en una reseña como ésta; pero sí lo es notar la diferencia que existe entre el proyecto aprobado y la proposición. Prescindiendo de detalles, resulta que, si se parte de la idea de la deficiencia de nuestros estudios y la superioridad de los de ciertos países extranjeros, es consecuencia lógica facilitar que vayan los españoles á adquirir esos estudios donde parezcan más sólidos. Esta es la razón de ser de la proposición del Sr. Cortezo. Pero, pensando así, ya no es tan lógico exigir al que trae un título extranjero la reválida, «mediante un examen de carácter esencialmente práctico ó experimental», y pagando los derechos correspondientes: porque á esto no puede llamarse precisamente facilitar dichos estudios. Aparte este aspecto fundamental del asunto, se ha tratado de la situación legal actual en la materia, comparada con la que crearía el proyecto; y alguien ha sostenido que es más favorable la interpretación que se viene dando á la legislación vigente, que el proyecto que se discute.

El Sr. San Martín, que es quien ha hecho mayor oposición á éste, ha sostenido que su asunto no es materia legislativa, sino solamente de disposición ministerial: porque la habilitación de títulos obtenidos por espa-

ñoles en el extranjero está regulada por el artículo 12 de la Constitución, los 94, 95 y 96 de la ley de Instrucción pública de 1857, los decretos de 1874 (convertidos en leyes en 9 de Diciembre de 1876) y los precedentes de carácter particular aplicando estas disposiciones. En virtud de ellas y sin necesidad de otras nuevas, se puede solicitar la convalidación de títulos extranjeros, como viene haciéndose y concediéndose, siendo de ello ejemplo los colegiales de San Clemente, de Bolonia. El Sr. San Martín inició, pero no desarrolló, otra cuestión interesante: la de que el proyecto debería referirse á *estudios* hechos en el extranjero, que es lo importante, y no á *grados* ó títulos académicos, que se van supliendo en muchas Universidades de fuera con certificados de estudios y que tienen un valor muy relativo en el mismo país donde se expidan. Así ocurre en Alemania, donde hay varios títulos que no tienen validez en Prusia, si el alumno no ha hecho, por lo menos, dos ó tres cursos de su carrera en Universidades prusianas.

* *

Terminada esta discusión, fué aprobado definitivamente por el Senado el siguiente *Proyecto de ley*.—Artículo 1.º Los títulos y grados académicos del orden civil, con inclusión de los de segunda enseñanza y los profesionales, adquiridos por súbditos españoles en los establecimientos oficiales de enseñanza en países extranjeros, serán válidos en España para todos los efectos que atribuyen las leyes á los de igual índole de nuestra Patria, si así procediere con arreglo á la presente ley; pero dichos grados y títulos no podrán servir para el ingreso oficial en ningún Cuerpo del Estado español que tenga escalafón cerrado, ni servir de base para obtener destinos públicos de los que se conceden sin oposición; mas podrán utilizarse para el ingreso, por oposición, en cualquiera carrera del Estado español.

Art. 2.º Los títulos, grados y certificaciones obtenidos en países extranjeros por súbditos españoles que correspondan en los respectivos países á lo que es el título de bachiller en España, tendrán la misma validez que éste, mediante reválida, si en las nacio-

nes de donde procedan no se reconoce al título de bachiller español validez para seguir los estudios de enseñanza superior; pero los procedentes de aquellas en que esta validez se reconozca á los bachilleres españoles, no necesitarán dicha reválida.

Art. 3.º Una vez justificada en debida forma la legitimidad de los documentos que acrediten la concesión en el extranjero de un grado ó título, podrá éste revalidarse mediante un examen de carácter esencialmente práctico ó experimental, realizado ante un tribunal constituido por cinco profesores de los establecimientos españoles de enseñanza oficial análogos á los que confirieron en el extranjero el grado ó título de que se trate.

Estos exámenes se verificarán, á petición del interesado, por acuerdo del rector ó director del establecimiento de enseñanza respectivo, y sin el pago de más derechos que en los que en casos análogos se abonen para los ejercicios del grado correspondiente según la legislación española.

Art. 4.º Si el tribunal aprobase los ejercicios de reválida, el jefe del establecimiento en que éstos se hubiesen efectuado propondrá al Ministerio la habilitación del certificado ó título extranjero que el interesado poseyere ó, en otro caso, la expedición del correspondiente título español para los efectos de esta ley.

La habilitación propuesta en el primero de los citados casos se concederá gratuitamente; y la expedición á que se refiere el segundo se ajustará á las disposiciones generales que estén vigentes en la materia.

Art. 5.º Si el tribunal no aprobase los ejercicios de reválida, el interesado, trascurridos tres meses, podrá solicitar del Ministerio correspondiente otro examen, que se celebrará ante nuevo tribunal formado por dos profesores de los que constituyeron el primero, y tres vocales más de la misma escuela ó facultad á que corresponda el caso.

Art. 6.º Se entiende por españoles, para los fines de la presente ley, á los que definen como tales el art. 1.º de la Constitución de la Monarquía y el título I del libro I del Código civil.

Será necesario para que gocen del benefi-

cio á que se refieren los artículos anteriores de esta ley, que los interesados posean la nacionalidad española al tiempo de obtener el grado que haya servido ó pueda servir de fundamento para la expedición del título.

La pérdida de la nacionalidad española lleva aneja la pérdida de estos beneficios, si se estuvieran disfrutando, y sólo se recuperarán al recobrar aquélla, debiendo en este caso ser así solicitado.

Art. 7.º La solicitud que por un español ó extranjero se presente para revalidar estudios hechos fuera de España, ó para ejercer entre nosotros una profesión, se remitirá primeramente á informe de la Junta de profesores de la escuela española más análoga á aquella en que adquirió la enseñanza el solicitante, y después al Consejo de Instrucción pública, á fin de que dichas Corporaciones manifiesten si la certificación ó título extranjero puede ó no ser revalidado en España.

Art. 8.º Las certificaciones de grados y los títulos académicos y profesionales adquiridos en el extranjero por súbditos españoles en los establecimientos referidos serán visados por el Ministerio de Estado, pidiéndoles la oportuna acordada cuando se estime conveniente.

Art. 9.º La incorporación de estudios cursados en el extranjero, tanto por extranjeros como por nacionales, y la habilitación temporal para ejercer profesiones en España á los graduados en el extranjero, no tratándose de súbditos españoles, se regirá exclusivamente por lo dispuesto en los artículos 94, 95 y 96 de la ley de Instrucción pública de 9 de Setiembre de 1857, derogándose por la presente los artículos 6.º, 7.º, 8.º, 9.º y 10 del decreto ley de 6 de Febrero de 1869 y todas las disposiciones de carácter legislativo ó gubernativo que hubiesen modificado ó complementado aquellos preceptos de la ley de Instrucción pública, salvo lo que se hubiese estipulado ó estipulase en Tratados internacionales sobre esta materia.

Para la aplicación de dicho art. 96 á los súbditos de un país con el que no exista Tratado sobre este punto, se tendrá en cuenta lo que en aquel país esté legislado res-

pecto á la validez de títulos y estudios hechos por españoles en España.

Art. 10. Quedan anulados los reconocimientos de validez de títulos y autorizaciones temporales ó definitivas concedidas hasta la fecha, siempre que de su revisión resultase que en el otorgamiento de las mismas no se cumplieron los requisitos establecidos por la legislación á que debieron ajustarse.

Esta disposición, así como las demás de la presente ley, no se refieren y alcanzan á la validez de estudios y grados que se hayan hecho ó se hagan por los españoles en el Real Colegio de San Clemente de Bolonia.

24 de Noviembre de 1906.

* * *

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

Proyecto de ley presentado por el Sr. Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes sobre implantación del arreglo escolar, creación de escuelas y procedimiento para el abono de los gastos que con este motivo se ocasionen.

La ley de Instrucción pública de 9 de Setiembre de 1857, en su art. 7.º, declara terminantemente que «la primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles». La misma sabia ley ordena á los padres de familia que envíen á sus hijos á las escuelas, y en su art. 8.º manda multar á los padres y encargados de los niños que no cumplan este precepto y descuiden la educación de la infancia.

El principio de la enseñanza elemental obligatoria es, como se ve, muy antiguo en España. Figura en nuestras leyes hace 49 años. Nadie lo ha rechazado, ni siquiera discutido. En cambio, son muchos los Ministros que han intentado llevarlo á la realidad, dictando, al efecto, numerosas disposiciones, unas concediendo ventajas á los encargados de los niños, y otras imponiéndoles correcciones y castigos.

Tan excelentes propósitos no han dado los resultados apetecidos. La obligación de la enseñanza primaria sigue siendo un mandato legal, que no se ha traducido ni se traduce en hechos. Son muchos los niños que

no reciben educación alguna, y son muchos también los que la reciben fragmentariamente y por muy poco tiempo, haciéndola inútil, ó poco menos. He aquí, sin duda, una de las causas del número crecido de analfabetos que señala nuestra estadística.

Pero, al propio tiempo, las escuelas de primera enseñanza aparecen pletóricas de alumnos. Nuestro término medio de matrícula por escuela supera al de la mayor parte de los países cultos; tenemos una población escolar que es imposible acomodar en nuestras escuelas. Madrid, por ejemplo, con tanto centro de enseñanza privada, que absorbe una buena parte de esa población, tiene más de 15.000 niños que no reciben educación alguna, porque ni van á los colegios privados ni caben en las escuelas públicas. Letra muerta tienen que ser, en este y en otros casos, los preceptos que manden castigar á los padres ó encargados, y letra muerta viene siendo.

El principio de la enseñanza obligatoria exige, como corolario, un número suficiente de escuelas públicas, porque es absurdo pretender que todos los niños reciban educación si no hay donde darla, é imposible que el Estado tenga autoridad para castigar á los padres que faltan, si el propio Estado no cumple la ley, que le impone el deber de crear el número necesario de escuelas.

Así lo demanda el estado de nuestra cultura, y lo exige también la ley de 1857, que está incumplida. Ha pasado, en efecto, desde ésta medio siglo, y aun no tenemos el número de escuelas que dispone. Por todo ello, juzga el Ministro que suscribe deber imperioso atender á esa necesidad.

Afortunadamente, se han hecho trabajos muy meritorios que facilitan esta importante reforma.

Cuando en 1901 se encargó el Estado del pago de la primera enseñanza, se dispuso que en adelante se fijara el número definitivo de escuelas, atendiendo al censo de población, al censo escolar, á las necesidades de la enseñanza y á las escuelas privadas. Más tarde, en 31 de Diciembre de 1902, dispuso un Gobierno conservador todo lo necesario para llevar á efecto el arreglo escolar. Desde esta fecha, distintas Reales órde-

nes han mandado que, una vez terminado el arreglo, se implante, creando aquellas escuelas que sean necesarias. Tal es el estado de derecho de esta cuestión, en la que, por igual, mirando al bien de la enseñanza, con unanimidad digna de loa, han intervenido Gobiernos de diferentes partidos.

El Ministro que suscribe se ve, pues, obligado, tanto por las necesidades de la cultura española, cuanto por las disposiciones vigentes, á plantear el arreglo escolar. Este arreglo llevará todas las garantías apetecibles. En él han sido hasta ahora y serán oídos siempre, todos los intereses legítimos representados por los Ayuntamientos, los Maestros, los Inspectores de primera enseñanza y las Juntas de Instrucción pública. Una vez aprobado ese arreglo escolar, verdadera obra nacional, ninguna razón puede haber para aplazar su planteamiento en las provincias en que ya está terminado, y sucesivamente en las demás.

Por todo esto, el Ministro que suscribe tiene el honor, etc.

Proyecto de ley. Artículo 1.º Se autoriza al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes para implantar el arreglo escolar, creando, al efecto, las escuelas públicas de primera enseñanza que sean necesarias, hasta el total de las que deben existir, con arreglo al censo de población escolar y á la ley de 9 de Setiembre de 1857.

Art. 2.º El número de escuelas que se han de crear cada año no pasará de 1.000, ni el aumento de gastos por nuevo personal, material de escuelas diurnas y de clases de adultos, según las disposiciones vigentes, deberá exceder de un millón de pesetas en cada presupuesto del Estado.

Art. 3.º Los Ayuntamientos atenderán directamente á los gastos de locales de instalación de las nuevas escuelas y casas habitaciones para los maestros.

Art. 4.º Los gastos de personal y material de las escuelas diurnas y de la enseñanza de adultos serán satisfechos por el Estado, consignándose á este propósito en el presupuesto de gastos del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes el importe de las obligaciones de primera enseñanza, hasta la cantidad que fija el art. 2.º de esta

ley, y reintegrándose el Tesoro de aquellas sumas en la misma forma en que se hace actualmente para las demás atenciones de primera enseñanza, siempre que las correspondientes á cada Ayuntamiento no excedan del importe que se recaude por el impuesto del 16 por 100 del recargo sobre sus contribuciones de inmuebles, cultivo, ganadería y riqueza urbana.

Art. 5.º El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes dictará las disposiciones reglamentarias para el cumplimiento de esta ley respecto al aumento gradual de las escuelas, en el número y en la forma que sean necesarios, para que en todo caso las plazas creadas puedan ser cubiertas con personal de maestros de competencia probada.

16 de Noviembre de 1906.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(*Revista de higiene escolar.—Hamburgo.*)

JULIO

Los médicos escolares y la escoliosis, por el Dr. Biesalski.—En su discurso ante la Sociedad de médicos escolares de Berlín, habló de las deficiencias de la estadística en esta capital, que apenas da un 5,7 por 100 de alumnos primarios con escoliosis, por no haberse incluido los muchos casos de raquitismo y depauperación, propios de esta edad. Otros trabajos más recientes exageran, en cambio, aquel número, por generalizar demasiado los síntomas de este padecimiento, que el autor no cree se debe considerar como característico de la vida escolar. Aun antes de acudir á la estadística, como medio auxiliar, puede el médico organizar de tal suerte sus servicios, que se lleve á la familia directamente una parte de ellos, para que el tratamiento sea individual (v. gr., el masaje, dos veces por semana), cosa que no es posible encomendar á quienes dirigen clases numerosas; como tampoco exigir á los profesores de gimnasia los conocimientos de ortopedia precisos al efecto, mientras no se



organicen sus estudios con este fin, según se hace ya en alguna parte. Se debe, también, acudir al auxilio privado, á Sociedades como la del magisterio de Berlín, que sostiene una sección para atender á los niños que padecen escoliosis; y, por último, trabajar, á fin de que en los hospitales se instalen salas para esa especialidad. Insiste en afirmar que la función del médico escolar es ser consejero de la escuela y de los padres, y facilitar material y pacientes á los demás médicos.

Sociedades y reuniones.—Al 7.º Congreso anual de la Sociedad alemana de higiene escolar (Dresde, 6 y 7 Junio) asistió el Ministro de Estado, como representante del Gobierno, y en su discurso hizo resaltar la necesidad de que, al esfuerzo de los poderes públicos, en esta inmensa esfera de acción que la higiene abarca, se una el de todos, y especialmente el de las agrupaciones de técnicos, médicos y maestros.—La señora Maroni habló sobre el régimen de las nuevas escuelas primarias de Holanda, donde, entre otras reformas, se ha limitado á 32 el número de alumnos por clase y suprimido los trabajos en casa.—Hubo otros varios discursos, entre ellos el del Dr. Neufert sobre las «Escuelas en los bosques» (especie de colonias escolares que duran desde la primavera hasta el otoño), poniendo por modelo la de Charlottenburgo, que ha sido la primera y cuyo régimen, interesantemente detallado por el orador, aún es susceptible de ampliación, en cuanto á sus fines, á la edad de los alumnos, á la clasificación de enfermedades y al número de aquéllos que pudieran admitirse, en relación con los medios existentes. Dijo que, al lado de estas escuelas, deben fundarse asilos de convalecientes para niños notoriamente enfermos.—Sobre las condiciones del profesorado, en relación con la higiene, expusieron los Dres. Vichmann (médico) y Le Mang (pedagogo) que la mayor parte de aquél pierde casi por completo sus aptitudes superiores al llegar á los 50 años, por enfermedades nerviosas ó del pecho, contraídas, á veces, en su desordenada vida cuando estudiantes. El profesor debe hacer diariamente una hora de gimnasia, privarse de las bebidas alcohólicas y cuidar de la higiene de la escuela, sobre todo, en

cuanto al buen aire en las clases. Los exámenes son una de las causas antihigiénicas más importantes.—Contra los trabajos de los escolares en casa, trataron los profesores Roller y Schanze, fundados en razones pedagógicas y de higiene; en la discusión, hubo quien defendió, sin embargo, el valor educativo de aquéllos, como lazo entre la escuela y la familia, siempre que no se encarguen á alumnos menores de 10 años.—Otro de los temas fué consagrado á la necesidad del servicio de agua en las escuelas, que debe ser prodigada por la importancia de habituar al alumno á ser extremadamente limpio.—Se trató de activar los trabajos preparatorios para la próxima Exposición internacional de higiene (Dresde, 1909) y se hicieron algunas indicaciones respecto de la sección de «higiene de la vista» y de la «disposición higiénica del edificio escolar». En cuanto al primero de estos puntos, se elogió el *Manual de lectura*, publicado por la Sociedad de maestros de Dresde, que llena todas las condiciones tipográficas exigidas por los oculistas modernos, al frente de los cuales figura el célebre Dr. Cohn.—Por último, el doctor Hopf insistió en la necesidad de propagar los baños escolares y la frecuencia del lavado de las manos durante las horas de escuela, por ser la mano uno de los más enérgicos medios de transmitir las infecciones.—Al Congreso acompañó una Exposición de higiene escolar (preparatoria de la internacional que en Dresde mismo se verificará en 1909), especialmente respecto de la clase y de la vista, donde se pudo apreciar bien los resultados de la lectura, escritura y costura excesivas, ó hechas en malas condiciones (por lo cual son muy peligrosos los trabajos en casa); la enseñanza de las primeras debería comenzar á los 9 años; se recomienda el modelo de libro de lectura de la Sociedad de Maestros de Dresde (antes citado).

Varietades y noticias.—Desde que empezó el curso actual, sostiene la ciudad de Nachod (Bohemia) una escuela auxiliar para niños mentalmente retrasados, y se espera que no tarde en nombrar un médico escolar.—Existe allí también una Sociedad, que, en el año actual, ha distribuído cerca de 30.000 raciones y prendas de ropa á ni-

ños menesterosos.—El ejemplo de Charlot-tenburgo, la ciudad que creó por primera vez (como antes se ha dicho) escuelas en los bosques próximos, continúa siendo imitado por otras. En Mulhausen, acaba de fundarse una de esta clase, y otra en Magdeburgo. En muchos lugares de esta Revista se vuelve sobre este asunto, que puede decirse (con nombre más general) de la escuela al aire libre, discutiendo las objeciones que se le oponen, etc.—También el Gobierno prusiano acaba de recomendar á las Autoridades escolares este sistema, nacido de la propaganda del Dr. Aron y enérgicamente apoyado por la autoridad del gran pediatra Baginski.—En Berlín se ha creado una escuela gratuita para los muchachos y muchachas que, por enfermedad ú otras causas, han salido de la edad escolar con pocos conocimientos.—En ella se afirma lo que saben y se amplía su cultura cuanto es posible, en vista de su estado. Sólo tienen dos clases semanales, en las primeras horas de la mañana.—La señorita Wohnlich habló ante la sesión última de la Sociedad de maestras suizas, de varios defectos que hallaba en las clases fundadas en Mannheim con este mismo fin de adelantar á los alumnos atrasados: principalmente, la falta de equidad en el trato de éstos, por dedicar los profesores con preferencia el trabajo á los alumnos más dispuestos, desatendiendo á los demás; así como la situación ventajosa de los que pueden pasar á escuelas de pago, ó á repasos particulares, desigualdad perjudicial para la enseñanza.—El examen sanitario de los niños, al ingresar en las escuelas de Zurich, ha dado un considerable número de enfermos de la vista y del oído; y aunque en muchos de ellos se debe atribuir esta situación á estados pasajeros, debidos sobre todo, á catarros, han de tenerla en cuenta los respectivos maestros y médicos escolares, para la clasificación de los alumnos y para su colocación en las clases.—El profesor Attinger habló en la reunión de primavera del distrito escolar de Zurich, sobre el modo de hacer más provechosos los paseos y excursiones de los alumnos. Cada maestro debe llevar su sección—ya que la reducción de precios en los ferrocarriles se

ha extendido á los grupos pequeños—y estar perfectamente enterado de cuantas circunstancias utilizables (topográficas, sociales, históricas, etc.) ofrezca el viaje. Estos deben hacerse cada mes, por lo menos, y durar algunos de ellos dos ó tres días, en vez de los de vacaciones, y en forma que pueda participar de ellos todo alumno, no exclusivamente el que disponga de recursos, debiendo aplicarse á este fin las subvenciones y el permiso de la autoridad escolar.—La Sociedad de colonias escolares de Stuttgart ha publicado su informe relativo al año 1905. De los 1.000 niños apuntados para ellas, se eligió la mitad, próximamente, atendidas las circunstancias de familia, constitución física é informes del maestro; resultaron 18 colonias del Estado y 2 del Municipio, sin que hubiese otro accidente grave que un solo caso de escarlata. El término medio del peso ganado por los colonos fué 1,75 kilogramos. En sus 26 años de funcionamiento, han sumado cerca de 10.000 niños las colonias organizadas por esta Sociedad.—La del mismo objeto y nombre, en Berlín, ha enviado este año cerca de 5.000 colonos, el mayor número hasta hoy. Además, ha organizado 5 colonias de viajes á las montañas, á Turingia y al mar. Han contribuido á los gastos varias Corporaciones y Compañías, entre éstas la de Siemens, que ha pagado los de 115 niños.—Entre los colonos, han figurado 15 sordomudos, 25 ciegos y 36 huérfanos de empleados de correos y telégrafos.—Las colonias de la ciudad de Augsburgo han constado este año de 230 alumnos, niños y niñas, por mitad.—Las Autoridades escolares de Niza, á petición del doctor Roux, han dispuesto que todo alumno de las escuelas municipales lleve un cuaderno sanitario, en que consten las circunstancias de edad, naturaleza y familia, estatura, peso, vacunación, etc., más algunas breves instrucciones á los padres acerca de la salud. El médico escolar debe llevar otro registro, con el estado de la vista, oído y dentadura del niño, para dar á los padres los avisos necesarios, al par que el maestro los informa sobre la conducta escolar.—La ciudad de Carlsruhe costea todos los gastos de la enseñanza de natación en el río á los

alumnos de las escuelas; en el curso anterior, aprendieron cerca de 200, y para el próximo se extenderá dicha enseñanza á las niñas de las clases superiores.—En Rheydt, Prusia, se ha declarado obligatoria, para las clases superiores primarias, la enseñanza de natación, en vez de la gimnasia.—Para evitar las enfermedades por el enfriamiento y humedad de los pies durante las clases, en Oppeln (Prusia), se recomienda á las familias de los alumnos (sobre todo, á los que viven á gran distancia) que les provean de calzado y medias para cambiarse al entrar en la escuela; se les facilitarán á los pobres.—En la 12 reunión general de la Asociación de Maestras suizas, se discutió sobre el sistema de escuela de perfeccionamiento ensayado en Mannheim (Baden).—Al Congreso para el estudio de la infancia y tutela de la juventud, convocado en Berlín (1.º á 4 de Octubre), va unida una exposición relativa á la constitución física é higiene del niño, así normal como enfermo, á su educación artística é industrial, al edificio y material escolares, obras científicas, métodos de enseñanza, etc. Además, se preparan visitas, dirigidas por personas competentes, á diversos establecimientos de carácter psicológico, médico ó pedagógico.—El Comité austriaco para el 2.º Congreso internacional de higiene escolar, que se celebrará en Londres el año próximo, ha elegido presidente al Dr. Burgerstein.—La Sociedad de higiene escolar de Berlín ha fundado una biblioteca, é invita á editores y autores para que contribuyan á dotarla.—La Dirección escolar del cantón de Zurich encarga á los maestros que no permitan bebidas alcohólicas á los alumnos, en los paseos y viajes escolares.—El Inspector de escuelas de Bonn encarga se cuide de que los alumnos no lleven consigo á clase más libros, mapas y útiles que los necesarios cada día, y que el peso se reparta sobre la espalda y sobre ambos hombros, no sobre uno solo.—La ciudad de Wiesbaden incluye en su presupuesto escolar 4.000 marcos para la inspección y tratamiento de la dentadura de los alumnos.

Disposiciones oficiales.—De la Dirección de educación de Zurich, con instrucciones

sobre socorros de alimento y vestido á los alumnos pobres (23 Marzo 1906).—De la misma (25 Abril último), sobre el reconocimiento de los alumnos de nuevo ingreso en las escuelas, en cuanto á sus defectos físicos ó mentales.—Del Ministerio del Interior de Austria, relativo al envío de delegados al 2.º Congreso internacional de Higiene escolar de Londres.

Libros nuevos.—*Explicación de las relaciones sexuales á los jóvenes*, por el Dr. R. Flachs. Dresde y Leipzig, 1906 (en alemán).—Es partidario de que no nos apresuremos á hablar de esto á los niños, sino en el momento oportuno, cuando se despierte en ellos la curiosidad y buscando la analogía del proceso en el mundo vegetal y en el animal. Al efecto, se los debe observar y, llegado el caso, abordar la cuestión la persona en quien mayor confianza tengan y, como una parte de la cuestión total sexual en la educación (cosa que no hace el autor).—*Principios terapéuticos de la nutrición, fundidos en el grado de potencia de los alimentos*, por M. Bircher Benner, Berlín, 1906 (en alemán).—Los trabajos calorimétricos de Rubner han hecho vacilar la teoría del predominio de la albúmina en la nutrición; y por otra parte, no es mensurable, hasta hoy, la energía libre de las sustancias alimenticias, ni la acción de nuestros órganos sobre ellas. Por eso no puede admitirse como absoluta la afirmación del autor de que cualquier modificación de dicha energía (por la cocción, v. gr.) la disminuye; ni la de que los principios nutritivos animales son inferiores á sus análogos de los vegetales.—*Manual de los juegos de movimientos para las jóvenes*, por A. Hermann, 2.ª edición, tomo 3.º. Leipzig, Berlín (en alemán).—Es una de las monografías publicadas por la Comisión central para propagar los juegos en Alemania, contiene importantes mejoras respecto de la 1.ª edición y multitud de grabados hechos por fotografías y dibujos del autor.—*Guta de la somatología é higiene humanas y de higiene escolar, para uso de las Escuelas normales de maestros y maestras*, por el Dr. Woldrich, Viena, 1905 (en alemán).—Contiene los conocimientos más esenciales de anatomía y fisiología, un capítulo consagrado á

los primeros auxilios en caso de accidente, y otro de higiene escolar, con arreglo á las disposiciones oficiales vigentes al efecto.—*Manual de somatología é higiene para uso de las Escuelas normales de maestros y maestras*, por el Dr. T. Hanausek. Viena, 1904 (en alemán).—En esta 4.^a edición, ha reunido el autor un considerable material de conocimientos anatómicos é higiénicos, con aplicación especial á la teoría de la nutrición. Trata con brevedad del suelo, del agua y de la habitación. En la higiene escolar, resaltan las cuestiones relativas á la miopía y á la escoliosis. No parece muy acertado proponer, como lo hace, emplear el masaje en los primeros auxilios en los accidentes.—*Lecciones sobre los defectos de pronunciación*, por el Dr. A. Liebmann. Berlín, 1906 (en alemán).—El presente 6.^o cuaderno de esta obra, trata de varias anomalías muy acentuadas respecto de la facultad de concentración, de la memoria, la atención, la angustia irracional, etc., que resisten á todo tratamiento disciplinario. Recomienda el uso de pequeñas tarjetas, en que se escriban, primero, vocales, y después, alguna palabra, sirviéndose de grabados que auxilien su comprensión; deben hacerse muchos ejercicios pasivos, con sólo el movimiento de la mano, antes de escribir.

Sumario de *El médico escolar*, Revista publicada como suplemento de la presente:

Pesadas y medidas en las escuelas primarias de Breslau, en 1906, por el Dr. Oebbecke.—*Noticias*.—*Anuario* publicado por los médicos escolares de Worms.—*Idem id.* por los de Londres.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

MAYO

La enseñanza de la Historia en las clases elementales de los Liceos y Colegios y en las Escuelas primarias, por M. J. Toutain.—Las reformas de 1902 en la enseñanza han alcanzado también á la Historia. Se han modificado los programas, suprimido detalles y

aun modificado el espíritu de esta enseñanza. Pero, en la aplicación, sobre todo en las clases elementales de liceos, colegios y escuelas primarias, se notan aún dos defectos principales: 1.^o, recargo de la memoria del niño, con detalles y fechas; 2.^o, mezcla de hechos concretos é ideas abstractas y empleo en la narración de demasiadas expresiones y fórmulas difíciles para un alumno de 8 á 12 años, resultando que éstos no se interesan ni hacen más que aprender de memoria.—El articulista, para evitarlo, determina el carácter de esta enseñanza elemental.—I. La Historia no es una mera curiosidad: tiene un valor educativo que no está en ser una como moral en acción (aunque en esto sus enseñanzas no son de despreciar); sino en darnos la previsión del porvenir. Los cambios de la Humanidad son más de forma que de fondo; el sujeto cambia poco; se repiten los mismos problemas. La Historia nos da la experiencia: ciencia de observación, no se limita á recoger hechos, ideas y obras del pasado, sino que los enlaza y saca consecuencias para nuestra guía.—II. De aquí que la selección sea una de las empresas más importantes en esta enseñanza; selección tanto más delicada, cuanto más pequeños son los niños para quienes se hace.—a) Los programas oficiales señalan sus límites geográficos y cronológicos y exigen mucha más extensión y atención para la historia del siglo XIX. La de los orígenes y la Edad Media deben ser muy sumarias, y más amplia conforme nos acercamos al presente. Esto es lo tacional: lo que más nos interesa es nuestro pueblo y nuestro tiempo. Se recomienda á los profesores de las clases 8.^a y 7.^a que den á conocer á sus alumnos «los grandes hechos de la historia local y, siempre que haya ocasión, los monumentos regionales...» Pero siendo los programas muy generales, queda á la iniciativa del profesor escoger los hechos y personajes esenciales.—b) ¿Cómo determinar éstos? Hay que prescindir de ideas y sentimientos personales, al juzgar su importancia, y atender sólo á los hechos concretos que la muestran. Hay quien sostiene que, siendo la guerra un mal en sí, no debe ni hablarse de ella á los niños: deben ignorarla. Esto falsearía la Historia; co-

mo la falsea la preferencia por los hechos económicos y sociales. La trascendencia no está en los hechos, sino en sus consecuencias. Así, por ejemplo, el descubrimiento de la imprenta es de un interés secundario: lo importante han sido sus consecuencias morales é intelectuales: el Renacimiento y la Reforma. Lo mismo pasa con los personajes: se los debe juzgar, no de un modo subjetivo y personal, sino objetivamente, por su papel en la Historia, haciendo abstracción de nuestras simpatías, para exponer la realidad concreta de los tiempos pasados, y empleando nuestra personalidad en despertar y sostener la atención de los alumnos por el modo de esa exposición.

—III. El carácter de esta enseñanza ha de ser, además, apropiado á éstos. Se ha de atender á la finalidad de sus estudios, para preferir el aspecto que más les interese. Tampoco se puede prescindir de su edad. Los niños pequeños se interesan por la realidad viva é ignoran la abstracción y la idea pura. Su inteligencia trabaja sobre las sensaciones. La primera relación que tratan de establecer entre los hechos de que se nutre, es la de causalidad. *¿Por qué? ¿Cómo?* éstas son sus primeras preguntas. No tienen el hábito de la reflexión detenida, ni de la comparación entre hechos y personajes lejanos entre sí. A este grado de desarrollo intelectual debe adaptarse esta enseñanza en las clases elementales. El profesor debe contar á sus alumnos hechos precisos, episodios; mostrarles los personajes como se resvientes; describirles una ciudad antigua, como describirían el pueblo vecino; evitar todo lo que no sea concreto, toda idea pura y abstracción, para impresionar su inteligencia con las realidades materiales del pasado. A la exposición de hechos, descripción de cosas y relatos de vidas, pueden añadirse algunas explicaciones sobrias. Al *por qué* y al *cómo* del niño, se contestará como se contesta en los casos ordinarios: con hechos, no con teorías. Cuando el niño pregunta por qué brotan los árboles, no se le expone la teoría científica de la germinación; así, cuando pregunta por qué el pueblo asaltó la Bastilla en 1789, no hay que explicarle la teoría del poder monárquico

en el antiguo régimen, sino decirle sencillamente que la Bastilla era una prisión muy cruel, en la que el rey encerraba injustamente á personas que no habían cometido delito alguno.—Debemos abstenernos de toda generalización, no sólo en lo que decimos, sino en el método y en el lenguaje, del cual se ha de proscribir toda fórmula abstracta. Si hay que usar un término que no es vulgar, empecemos por explicárselo.—Otra nota esencial de la enseñanza elemental de la Historia es la sobriedad. El detalle no estimula el espíritu del niño. Conviene limitarse en cada asunto á un corto número de hechos esenciales, típicos, capaces de producir en él una impresión viva y de conservarse en su memoria sin esfuerzo exagerado. Esa narración ha de ser tal, que el niño sienta que esos hechos efectivamente han sucedido, que los vea, que pueda volver á contarlos, pero con otras frases que las del maestro ó el libro, como contaría una cosa cualquiera que hubiere presenciado.—

M. Toutain termina su artículo respondiendo á la objeción que espera se hará á su concepto de esta enseñanza y á su método; á saber: que no despiertan la reflexión de los alumnos sobre los acontecimientos históricos; que no apelan lo que se debiera á su razón. Pero, en su opinión (más ó menos discutible), los niños de 8 á 12 años son aún muy jóvenes para «filosofar» sobre la Historia. Sólo más tarde es cuando podrán hacerlo con provecho, al volver á estudiarla varias veces (según los planes de estudio franceses): en el segundo ciclo de la segunda enseñanza y en la primaria superior; pero en el curso inferior, y aun en el intermedio, la verdadera misión del profesor es poblar el espíritu con hechos característicos, imágenes precisas y nombres que evoquen personajes vivientes. Si la enseñanza se ha dado bien, todo esto quedará presente en la memoria del niño: serán materiales asimilados sobre que se ejercitarán—más tarde—su razón y juicio. Las reflexiones de un niño, dice, ó bien no le aprovechan para su desenvolvimiento intelectual, ó le son sugeridas por el maestro y aprendidas de memoria, lo cual aún es peor.—El autor presenta, por vía de ejemplo, el

desarrollo de algunas lecciones de historia de Francia.

La evolución de la Física, por M. Luciano Poincaré.—Fragmento de su libro *La Física moderna*, reivindicando el valor de los físicos anteriores á los actuales, contra la exageración de los que piensan que la Física contemporánea ha experimentado una revolución sin precedentes. Los contemporáneos de Galvani, y Volta, y Carlisle, y Nicholson, y Davy, en la electricidad; de Young y Malus, en la luz; de Rumford, Charles y Prévost, en el calor; de Laplace, en la Física matemática, podrían decir (y lo dijeron) otro tanto. La ciencia no procede por revoluciones, sino por una evolución continua, aunque más rápida en tiempos ó problemas dados, que en otras. Una característica de la Física actual es la renovación del problema metafísico. Hasta hace poco (Verdet, Jamin, Violle, Cornu, lord Kelvin), todo en ella se reducía á materia y movimiento, y la tendencia general era la absorción gradual de la Física en la Mecánica, como un capítulo de ésta (el ideal de Descartes y los enciclopedistas); pero la difícil aplicación del mecanicismo á la física molecular, ha traído la crisis.—Nuestros órganos son sensibles al movimiento; pero nuestras percepciones ¿son expresión exacta de la realidad? La Mecánica usual estudia los fenómenos reversibles, y en Física éstos casi no existen: en ella fracasa hasta la Mecánica de un Helmholtz ó un Hertz.—Concluye enumerando otras tentativas: la empírica, que renuncia á toda explicación de la esencia de las cosas y termina en la inducción de leyes generales de mera experiencia; la que representa los fenómenos por ecuaciones y restaura en la Física la idea de cualidad; la ecléctica, para la cual todos estos símbolos sólo presentan una semejanza lejana con la realidad y pueden alternativamente emplearse. La hipótesis de los *iones*, que á su vez tiende á absorber en la Teoría eléctrica la Mecánica, explica hoy muchas cosas, antes inexplicables; pero está destinada, como las anteriores, á quebrantarse, tan pronto como se muestre insuficiente para otros nuevos fenómenos.

El maestro de escuela bajo el antiguo régimen, por M. A. Lechevalier (2.º artículo).—

Sueldo fijo. Se señalaba, generalmente, por el Consejo de feligreses, y salía del tesoro de la fábrica, único presupuesto comunal. Variaba mucho. En la Alta Normandía, era raro que excediera de 500 francos al año. Otras veces, v. gr. en Borgoña, se pagaba por los feligreses, á razón de tanto por cabeza, ó por acre de tierra. Además, el maestro gozaba de los productos del huerto de la escuela. En Normandía, tenía derecho á frutos y hierba. En la Lorena, cada vecino le daba un haz de trigo, otro de centeno y una parte en las leñas, que cortaban y arrasaban los que tenían algún chico en la escuela. Se le concedía, también, un trozo de terreno comunal, determinando las cabezas de ganado que podía sostener. Este reparto del sueldo del maestro entre todos los habitantes no era, como se ha dicho, un primer paso hacia la enseñanza como servicio público y gratuito: el sueldo no excluía las retribuciones de los alumnos.—*Retribución escolar*. Se pagaba mensualmente por los padres, y variaba según el grado de adelanto de los niños. En Normandía era, por término medio, de 4 cuartos por la lectura, 6 á 8 por la escritura, 10, 12 ó 15 por la aritmética.—*Retribuciones del culto*. En su calidad de sacristán, cargo anejo al de maestro, asistía éste á todos los oficios de la iglesia, función que le proporcionaba algunos rendimientos, conservándose curiosas tarifas del siglo XVIII, en las que se fijan éstos.—*Rentas*. En diversas épocas del año, el maestro tenía derecho á ir de casa en casa, haciendo una cuestación en provecho propio. En ciertas comarcas, percibía frutos ó productos, como en la Champaña, donde recogía vino, ó trigo, como en Yonne. Aún queda en Gascuña la costumbre de darle al año dos medidas de trigo por cada casa de labor; y no hace 30 años que, en el país de Bray, el maestro recorría la comarca recogiendo patatas.—*Alimentación*. También, como los pastores comunales del Jura y los Alpes, el maestro podía ser mantenido por turno por los padres de los alumnos.—*Calificación*. No hace mucho que los escolares llegaban á la clase con la leña para calentarse, que se amontonaba y quemaba en un rincón, cuidando de la hoguera uno de los

mayores, mientras otros se calentaban, alternando.—*Exenciones.* El maestro estaba exento del servicio militar y de los impuestos reales, señoriales y eclesiásticos; en cambio, se le imponían por el común ciertas limitaciones en los derechos de pastos, ú otros análogos.—*El maestro de escuela artesano.* Sus ocios de maestro los dedicaba á ser el memorialista ó escribiente público, secretario de las cofradías, pintor, encuadernador, músico y á diversas profesiones manuales.—*Asociaciones.* En el Norte, los maestros de cada población, ó de todo un cantón, formaban una especie de sociedad de socorros mutuos, reuniéndose el día de sus respectivos santos patronos. En el siglo XVIII, por mandato de los obispos, solían reunirse los maestros de la diócesis varias veces al año, para celebrar y oír conferencias instructivas.—*Traje.* Sin tenerlo especial, debían vestir con severidad. Mlle. de Montpensier, hablando en sus *Memorias* de un príncipe alemán, vestido de negro, decía: «Estaba vestido como un maestro de escuela de pueblo» (1673). En el Norte, usaban calzón corto negro; medias negras, zapato de hebilla, frac ó casaca negros y bicornio adornado con un galón de plata.—*Otros tiempos.* El tipo del maestro antiguo ha desaparecido. En el campo, su personalidad era debida á ser hombre de iglesia, auxiliar del cura; como decía la antigua canción (*La Mise Normande*): *Notte curay s'i en vint aucu monsieu sen Clerc...* En la Lorena, enterraban á los niños; en Champaña, recitaban en las iglesias las oraciones de la mañana y la tarde. Se le reservaba el primer sitio en el coro, después del cura; y la Asamblea del clero francés de 1685 acordó que los maestros, revestidos con sobrepelliz, fueran incensados en la iglesia y recibieran los honores antes que los seglares, y aun que los mismos señores. Si no merecía los epítetos de discreto ó sabio, por lo menos se le llamaba *honorable*, y su muerte era un duelo general para la parroquia. No obstante, puede dudarse de que su situación fuera muy respetada, á juzgar por testimonios anteriores á la Revolución, en los que se dice: «se los mira como viles mercancías», ó «como especie de lacayos pagados» (1779).—La Revolución y la Re-

pública han dignificado el cargo, han hecho del maestro un hombre nuevo y le han emancipado de su sumisión á la Iglesia.

Un nuevo tratado de moral práctica, por M. L. Devies. —Sobre el *Cours de Morale pratique* (París, 1906), de M. L. Dugas, el conocido profesor de Filosofía del liceo de Rennes.

Crónica de la 1.ª enseñanza en Francia.—Becas de vacaciones (de á 350 francos), concedidas en 9 años al personal primario y normal, para perfeccionarse en alemán, inglés, español e italiano: 189.—Libreta escolar de Sanidad.—Reuniones de maestros en Consejo.—La preparación universitaria en Lille para el profesorado normal y otros análogos.—Sobre el sistema métrico.—El busto de Adriano Dupuy.

Prensa extranjera.—a) *Estados Unidos.*—Los analfabetos en el Estado de Nueva York.—Viaje de estudios (durante 10 semanas) de Chicago á París, organizado por la Universidad de la primera: 2.500 francos.—Donativos á la enseñanza en 1905: unos 216 millones y medio de francos; de ellos, 50 de Mr. Carnegie, para los educadores ancianos, provinientes de instituciones neutrales en religión.—b) *Alemania.*—La higiene escolar, en Alemania y en el extranjero.—La situación escolar en Bélgica.—Los maestros y el pueblo en Holanda.—c) *Bélgica y Suiza latina.*—La preparación de los maestros: ¿universitaria, ó normalista?

Prensa francesa.—Nueva revista (*La Educación Moderna*).—La Universidad popular del *faubourg* St. Antoine.—La enseñanza del dibujo en el liceo y las ciencias naturales.—La psicología de la adolescencia (Stanley Hall y Compayré).—Los sindicatos de funcionarios.—Crisis de la 2.ª enseñanza.—Las escuelas nocturnas cristianas en 1905.—El reclutamiento de las grandes Comisiones.—La escuela de preservación, para los indisciplinados, y la escuela médico-pedagógica, para los anormales.

Bibliografía.—*Questions d'Histoire et d'Enseignement* (Langlois).—*Le voyage de Sparte* (M. Barré).—*Grandeur et décadence de Rome* (Ferrero).—*Du Caire à Moscou* (Guillon).—*Au temps passé* (A. Mezières).—*Histoire du Collège d'Amiens* (Lenel).—

JUAN UÑA SARTHOU.

Revue Internationale de l'Enseignement.

París.

A B R I L

La enseñanza técnica y profesional en la Gran Bretaña, por M. Paraf.—La Gran Bretaña hace actualmente un esfuerzo colosal para elevar su enseñanza técnica. Hasta hace poco, sólo existía en un estado embrionario, distribuída entre algunos cursos especiales en las Universidades, algunas escuelas é institutos de fundación privada y algunos centros de enseñanza, poco numerosos y muy costosos, al alcance únicamente de las clases ricas. Por estas razones, muchos ingleses frecuentan las escuelas especiales de Francia, Alemania y América.—Desde 1852 á 1883, la iniciativa privada y la protección nominal del Departamento de Artes y Ciencias, dió un serio impulso á esta enseñanza, creando cursos especiales y limitados. El *City and Guilds of London Institute* fué la primera organización oficial, y debió su existencia al *City of London Parochial Charities Act* de 1883. Después vino el *Technical Instruction Act* de 1889, que concedió á los *County Councils* (Consejos de Condado, Diputaciones provinciales) el derecho de imponer 10 céntimos por cada 10 libras esterlinas de ingreso, para el sostenimiento de la enseñanza técnica. Más tarde, se concedió á ésta una subvención de 8 millones de francos, que en 1902 se elevó á 25.000.000, próximamente. Una nueva ley, de 1902, extendió la acción de los Consejos de Condado y de los *County Borough*.—Las diferentes organizaciones estudiadas por M. Paraf, tienen las mismas características generales: *a*) nada más que enseñanzas prácticas; *b*) gratuidad casi completa; *c*) la enseñanza, descentralizada y repartida en los distritos, para facilitar á la clase media y á los obreros el acceso á sus cursos; *d*) horas escogidas con inteligencia, sea por la tarde, sea por la noche; *e*) personal admirablemente reclutado y retribuído con generosidad.—De toda la Gran Bretaña, parece que el condado de Lancaster es el que ha obtenido mejor resultado. Y en este condado, la villa de Liverpool puede citarse como ejemplo. Existen en ella tres enseñanzas pa-

rales: 1) Escuelas nocturnas de estudios complementarios; tienen un ciclo que dura 4 años, á razón de 2 clases de á 2 horas por semana; el programa comprende 3 clases de estudios: literarios, comerciales y domésticos é industriales; 2) Institutos técnicos; su enseñanza es de grado superior; la duración de los cursos, de 2 años; el programa de estudios comprende la Química, la Física, el Dibujo, la Arquitectura, la Contabilidad, las Lenguas modernas, el Latín, la Música, la Higiene, etc; 3) La tercera categoría comprende todos los cursos especiales establecidos en los diferentes centros de instrucción técnica, tales como: *a*) cursos para sordomudos; *b*) cursos de carpintería; *c*) de escultura; *d*) de trabajo de los metales; *e*) de construcciones mecánicas; *f*) de electricidad, etc.

La enseñanza superior de señoritas, por M. F. Picavet.—La Sociedad de enseñanza superior, en las sesiones del 11 y del 18 de Marzo, ha votado las resoluciones siguientes: 1.º Para la enseñanza superior, propiamente dicha, las señoritas seguirán, como los jóvenes, las conferencias y cursos ordinarios de la Universidad: no hay razón para crear Universidades femeninas, propiamente dichas; 2.º Es de desear que se instituya una enseñanza complementaria de la de los liceos, con objeto de proporcionar cultura general; las Universidades, en virtud de una inteligencia con la segunda enseñanza femenina (profesores y antiguas alumnas), utilizarán ciertos cursos que ya existen, y crearán las enseñanzas complementarias que se consideren necesarias; 3.º Es de desear que se creen enseñanzas y cursos análogos, cuando sea posible, en las principales poblaciones de la circunscripción universitaria.—En Lila, la Sociedad de los Amigos de la Universidad ha organizado, con ayuda de ésta, cursos de enseñanza superior para las jóvenes salidas de los liceos. También ha fundado, por toda la región del Norte, conferencias de extensión universitaria. Del mismo modo, podría establecer, en las principales ciudades, cursos de enseñanza superior, idénticos á los que ha creado en la Universidad.—En resumen, la enseñanza femenina de los liceos y colegios se in-

tegrará, de dos maneras diversas: a) La Universidad, en sus cursos cerrados (no públicos) y conferencias (id.), recibirá, como recibe á los varones, á las jóvenes que quieren cursar sus carreras ó hacer obra científica. Los cursos actuales, completados por aquellos otros que se reconozcan necesarios, proporcionarán una cultura general, superior á la de los liceos, á las jóvenes de la ciudad universitaria y á veces de las Universidades vecinas. Todas las instituciones existentes serán conservadas y utilizadas de la manera más á propósito para obtener de su funcionamiento el mejor resultado posible.

¿Hay un espíritu primario?, por M. Gérard-Varet.—Extracto de un artículo publicado en el *Manuel général* del 3 de Febrero de 1906.—Hay, efecto, un «espíritu primario», constituido por un conjunto de cualidades que adquiere el maestro en su preparación profesional y que el trato con sus compañeros y el ejercicio de su función desarrolla y fortifica.—El maestro francés tiene fe en la naturaleza humana y en la razón, en el progreso, en la ciencia, su instrumento soberano. Penetrado de su misión, procura conservarse digno de ella. Educador, da ejemplo de probidad y buenas costumbres. Tiene, en suma, excelentes condiciones de corazón: sus defectos son más bien intelectuales. Entre éstos, hay uno, procedente, como todos, de una debilidad profesional y que podríamos calificar de «despotismo de la palabra». Quizás sea producido, en parte al menos, por la preponderancia de la enseñanza de la lengua, constante en la escuela primaria, persistente en la Normal y que tiene por principal consecuencia el desenvolvimiento del absolutismo. Estudiándolas por sí mismas y continuamente, hay el riesgo de atribuir á las palabras una importancia excesiva, y se las llega á identificar con las ideas que expresan, detenidas en su fecundidad, empobrecidas y desecadas como un diccionario. De aquí, una tendencia, tanto á confundir cosas distintas, como á exagerar diferencias secundarias. Resultado de este espíritu es una crítica más inclinada á aprobar ó á rechazar en masa las doctrinas, que á separar en ellas los ele-

mentos de verdad y de error, lo vivo y lo muerto: este dogmatismo no es sólo la proclamación de una ortodoxia, sino también una negación inmotivada é intransigente, á que responde el escepticismo vano, y ambos conducen á un estado espiritual sin profundidad y sin poesía. Esta, quizás, sea la causa principal del alejamiento entre el magisterio primario y el secundario, cuya cultura clásica propende al extremo opuesto, á la observación ligera, á veces, de las cosas. Para reformar ese estado de espíritu, fortalecido por el predominio de la enseñanza de las matemáticas, que refuerza los mismos hábitos que la de la gramática, nada más útil que la literatura y la poesía, verdaderamente comprendidas y sentidas. Aquí se presentan dos tendencias opuestas: una quiere la educación profesional primero, y luego una disciplina general; esta parece ser la opinión del Gobierno, y de ella nace el mantenimiento de las Escuelas Normales; otra pide primero la educación general y, por consecuencia, el paso por el Liceo; y después, un año solo de preparación especial. Quizás quepa una tercera solución: las Normales reducidas á dos años, y un tercer año, centralizado para cada región en su capital, entrando sus alumnos, con los salidos del Liceo, en la Universidad. Los maestros, después de salir de su seminario profesional, y antes de entrar en funciones, serían estudiantes durante un año. De todos modos, se ve claramente que la concepción del maestro primario preparado exclusivamente entre maestro y por maestros y sin comunicación con los otros órdenes de enseñanza, ha sido vencida.

Notas sobre la Universidad de Atenas, por M. Ch. André.—*Historia*. Uno de los primeros cuidados de la Grecia libertada fué la organización de la enseñanza pública: primero, de la enseñanza primaria, base de la regeneración del país; después, de la secundaria. La superior vino en último lugar, sólo como una aspiración, vaga al principio, que poco á poco fué cristalizando y robusteciéndose. El regente, conde de Armanberg, impuso en 1836 un sistema de enseñanza superior, calcado sobre las Universidades alemanas. El rey, á su vuelta,

juzgando atrevido el decreto, lo derogó y substituyó por un reglamento provisional (Mayo de 1837), definiendo solamente las líneas generales de la organización de la Universidad y reservando al porvenir lo concerniente á los detalles. Este reglamento provisional es el que rige todavía. La nueva Universidad tenía cuatro Facultades: Teología, Derecho, Medicina y Filosofía; esta última, con dos secciones distintas: Letras y Ciencias. Grecia comenzaba entonces á renacer, y la elección de profesores constituía una dificultad, que se resolvió llamando á sabios alemanes, como Feder, Herzog, Trainberg, Ulrich, Ross, Landerer, Frass, etcétera. Más tarde, recibió el profesorado un nuevo impulso por el ingreso de jóvenes educados en la nueva Universidad, y especialmente por los que regresaban preparados en el extranjero. En 1842, se fundó el seminario filológico, destinado á la formación de los profesores de segunda enseñanza. La duración de los estudios universitarios se fijó en 3 años; se admitía á los que presentasen un certificado final de un liceo griego ó extranjero; no había exámenes anuales. Inaugurada la Universidad el 15 de Mayo de 1838, en un modestísimo local, se consiguió á poco construir un edificio de excelentes condiciones, merced, especialmente, á la iniciativa privada.—*Enseñanza.* Actualmente, la Universidad sigue regida por el reglamento provisional, modificado en algunos detalles y completado por leyes y decretos sucesivos. La Facultad de Derecho, por, ejemplo, comprende 9 profesores y 16 agregados, y proporciona las enseñanzas siguientes: Filosofía del Derecho; Economía política (un profesor y tres agregados); Historia de las fuentes del Derecho romano; Derecho romano; Derecho civil romano y bizantino; Derecho general, penal, administrativo, constitucional, comercial; Derecho civil y privado; Derecho francés y Derecho canónico. Desde hace 30 años, existe un Instituto de Química, con presupuesto y vida independientes, y al cual asisten alumnos de Medicina y Ciencias.

Las escuelas de caridad del «faubourg» Saint-Antoine (2.º artículo), por M. A. Gazier.—Estudia la historia particular de la funda-

ción Tabourin. Los seis ó siete maestros jóvenes que éste reunió los puso bajo la dirección del sabio y virtuoso eclesiástico Potherie. Este primer superior gobierna la casa durante 44 años, con gran prudencia y firmeza. A Potherie, sucede, en 1757, un seglar llamado Suchet, que supo atraer en pro de la fundación la benevolencia de algunos personajes, pertenecientes, como él, al grupo jansenista. La casa prospera; los hermanos son cada vez más numerosos en París, y la institución irradia en provincias con excelentes resultados. Los maestros eran jansenistas, pero sin excesos ni fanatismos, é infundían en sus alumnos un catolicismo sin epítetos, dulce, simple y perfectamente tolerante. Las escuelas no padecieron nada durante los primeros años de la Revolución francesa; sólo después, y por circunstancias especiales, se les fué haciendo imposible la vida, hasta tener que desaparecer. El renacimiento posterior de estas escuelas, su pasajero brillo bajo la dirección de M. Hureau y su decadencia definitiva (á lo que parece) no tienen tanto interés como la historia de su fundación, tan llena de abnegación y de generoso entusiasmo.

Nota sobre una organización posible de la enseñanza del Derecho público interno, por M. Beudant.—Según los términos del decreto de 1.º de Agosto de 1905, la enseñanza del Derecho público interno se distribuye en cuatro semestres: uno, en el 1.º año, bajo el nombre de «Elementos de Derecho constitucional y garantías de las libertades individuales»; dos, en el 2.º, bajo el de «Derecho administrativo», y otro, en el 3.º, bajo el de «Derecho público». Como el decreto no fija imperativamente la distribución de estos cursos, el autor, de acuerdo con su colega de Grenoble, M. Michoud, indica el régimen que han adoptado en su enseñanza.

Las «Misceláneas Chabaneau».—Amigos, discípulos y admiradores de M. Chabaneau (Profesor en la Universidad de Montpellier) piensan ofrecerle, con motivo de cumplir 75 años, un volumen de misceláneas científicas. Quieren honrar así una larga vida consagrada al estudio, de la cual puede decirse que debutó con la publicación de la *Histo-*

ria de la conjugación francesa, y llega hasta el magistral examen crítico del texto de *Flamenca*, examen que ha colocado á su autor á la cabeza de los provenzalistas.

Sociedad de enseñanza superior.

Actas y documentos oficiales.

Crónica de la enseñanza.

Necrología. — Inserta los discursos de MM. Poincaré y Coville, pronunciados en la velada necrológica consagrada á M. Adrien Dupuy, inspector general de 2.^a enseñanza, fallecido recientemente.

Análisis y extractos.—D. BARNÉS.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

ABRIL

¿Es indispensable el latín?—La escuela de tipo moderno ha reemplazado con ventaja á las antiguas, llamadas de gramática, y seguramente atraerán á aquellos alumnos que no se proponen seguir estudios clásicos en la Universidad. En tales circunstancias, ¿será indispensable el latín? En la hipótesis de que haya necesidad de una enseñanza de lenguas, ¿tendrá el mismo valor educativo un idioma moderno que otro antiguo? Si se ha de reconocer que su estudio es inevitable para muchos jóvenes, ¿convendría extenderlo á todos? A estas preguntas hay que contestar negativamente: pues, fuera de aquellos estudiantes que se dediquen á cosas literarias, históricas ó jurídicas, á los demás, para su educación general, y para la especial que necesiten, les aprovecharán mejor las lenguas modernas que las antiguas. Buen ejemplo de ello existe en el colegio de Ginebra, donde, mientras en la división *inferior* se consagran 6 horas semanales al latín y en la *superior, clásica y realista*, respectivamente, 7 y 5, ningún tiempo se dedica á esta enseñanza en la división *técnica*, ni en la *pedagógica*. Además, ¿qué asignatura ha de reemplazar al latín? Parece natural que una lengua deba ser sustituida por otra; y en este supuesto, nada mejor que el alemán. En su favor militan varias razones: si el aprendizaje de la gramática tiene algún valor educativo, la alemana es tan útil al niño como

al adulto; si se atiende meramente á la traducción, hay cuentos alemanes sumamente interesantes para los principiantes; si se busca un idioma literario, el alemán puede sostener ventajosamente la comparación con el latín. La literatura alemana comprende un vastísimo campo, que abarca todos los conocimientos humanos. Los favorables á la conservación del latín para todos, olvidan seguramente que los que no cursan estudios clásicos se limitan á aprender un resumen de gramática y unos cuantos ejercicios de traducción, deprisa y mal; y esto no ha de capacitarles por cierto para llegar á darse cuenta de las hermosuras de la literatura latina. Sin contar con que la inmensa mayoría de los mantenedores del latín á todo trance son los que han cursado la enseñanza clásica, ó aquellos profesores que nunca han ejercido el magisterio de las lenguas modernas. Ni unos ni otros se encuentran, pues, en situación de juzgar, porque carecen del conocimiento del alemán; á pesar de lo cual, se atreven á defender las ventajas educativas del latín.

Las bases psicológicas del estudio de la literatura en las escuelas, por Mr. W. Macpherson.—Se observa con harta frecuencia que la enseñanza de la literatura suele ser más defectuosa que otras de las que se dan en las escuelas; y acaso sea debido á que los profesores no se penetran lo suficiente de su valor educativo, ni, por tanto, emplean el método á propósito. Hay diversas opiniones: una, la de que, si bien es verdad que las lecturas literarias sirven para distraernos agradablemente en nuestros momentos de ocio, son, como medio de educación, inútiles en la enseñanza primaria; otra, la que considera que la literatura es asunto propio de la edad madura, fundándose en que el niño no se encuentra en estado de apreciar las bellezas literarias; y no falta quien diga que si en las escuelas se pudiera enseñar á percibir las cosas «intelectuales»—las cualidades lógicas de continuidad y coherencia de un poema, de un tratado ó de un ensayo—, siempre sería imposible llegar á que el niño apreciara el elemento «imaginativo», el lado «estético»: es decir, que lo juzgan apto para *comprender* lo prosaico, pero no

para *sentir* lo poético. El autor entiende, por el contrario, que el estudio de la literatura, no sólo desenvuelve la inteligencia, sino la imaginación y el sentimiento, y que en todo el plan de estudios no hay materia más propia para lograr esos resultados. El error contrario radica, principalmente, en el desconocimiento de la naturaleza psicológica del hombre, en la cual no se dan en abstracta separación las facultades mentales. No hay estado concreto del pensamiento que consista meramente en razonar, imaginar ó percibir, aunque nosotros los distingamos; el pensamiento vive en unidad. En la obra literaria, la inteligencia, la imaginación y los elementos emocionales trabajan de consuno en asociación armoniosa; y precisamente su presentación práctica al discípulo y la consiguiente formación de su hábito constituye el valor real y verdadero de la educación literaria en la escuela. De aquí, en primer término, que, en la enseñanza de la literatura, la imaginación y el sentimiento deben ser cultivados *por medio de la inteligencia*. Es imposible trazar brevemente la función característica de la imaginación en la literatura; acaso pueda decirse, en términos generales, que es crear un medio apropiado en que las obras artísticas vivan y se muevan. No será, pues, útil la enseñanza de la literatura sino en tanto que el alumno se inspire en la atmósfera del libro que lee. Esta debe ser su labor educativa: ayudar al niño á que respire en esa atmósfera imaginativa. También es especial función (intelectiva) de la literatura dar la forma propia y, por consiguiente, que aparezca la obra adornada de las condiciones de coherencia, continuidad y unidad. Si el alumno se coloca en situación de *percibir* estas cualidades, tiene andada gran parte del camino para *sentir* aquella atmósfera armoniosa. Supongamos que se lee en clase una de las poesías de Shakespeare, en todas las cuales aparece, al par con la mayor complejidad, una unidad interior, que sirve de lazo de unión entre los varios elementos que en ellas se aprecian: el maestro debe preocuparse por que el alumno vea claramente aquella unidad al través de la variedad. Ó bien, supongamos que se va á estudiar el poema de

Goldsmith *La aldea desierta*. El maestro ha de preparar á los alumnos para que entren en la atmósfera del poema, despertando en ellos su naturaleza estética é imaginativa, al través de la inteligencia; y, para esto, nada mejor que una breve reseña de las circunstancias en que vivió el poeta, cuando concibió su obra. Goldsmith fué educado de muchacho en Lissoy, pequeña aldea de Irlanda; después, emprendió una vida errante y vagabunda; se vió en grandísimas dificultades económicas, á causa de su imprevisión; ensayó muy diversos modos de subsistencia y, por último, se estableció en Londres. Cuando luchaba por la existencia en medio del bullicio de la gran metrópoli, soñaba con delicia con la dulce quietud que había disfrutado durante su breve estancia en Lissoy; é inspirado por tan violento contraste, prorrumpe en los lamentos y expresa los deseos vehementes de un corazón que aspira con ansias indecibles al reposo de la aldea natal. En seguida, el profesor deberá proceder á la lectura detallada del poema, en la cual hará notar la lógica conexión y consecuencia del pensamiento en las sucesivas partes del poema, explicando las palabras y las frases de modo que ideas é imágenes resulten claras y vívidas. Por último, deberá hacerse lectura expresiva del poema, todo seguido.—Así se logrará el verdadero fin educativo de esta enseñanza: adiestrar la imaginación y el sentimiento por medio de la inteligencia.

Las escuelas de adultos («Continuation schools») en las aldeas, por Mr. P. Shaw Jeffrey.—Este problema es de una dificultad considerable, comenzando porque faltan estímulos para asistir á las clases de noche, hasta el punto de que hay que acudir á recursos como el de regalar bonos de comida ó de otras cosas á los alumnos, y concluyendo porque, en los más de los pueblos rurales, no se encuentra en los administradores de las escuelas aquel celo necesario para llevar á ellas gente.—Hay dos razones principales que explican el hecho de esta escasa asistencia de alumnos post-escolares. En primer lugar, las clases son demasiado largas. Es mucho pedir que hombres ocupados todo el santo día en las duras

faenas del campo, al aire libre, se estén dos horas mortales, por la noche, en duros bancos y en habitaciones muy poco ventiladas. Cualquiera que haya visitado las escuelas nocturnas observará los prodigios que tienen que hacer los discípulos para sustraerse al sueño. Dos períodos de á 45 minutos bastarían. La otra causa de flojedad radica en el maestro, que en muchos casos es el *factotum* de la aldea: suele servir de escribiente en diversas oficinas y, en más de una ocasión, hasta cobra las contribuciones y llega á la clase de la noche completamente rendido.—El remedio para estos males está en manos de los administradores de la escuela. Si prefiriesen para directores de los grupos escolares primarios á los maestros que más se hubieran distinguido en el servicio de las escuelas nocturnas, de seguro encontrarían celosos promovedores de esta clase de enseñanza. Además, retribuyéndolos convenientemente, podrían exigirles que no se dedicaran á otras ocupaciones. La cuestión de la asistencia á las escuelas de adultos no es cosa baladí. Muy al contrario. Hay que convenir en que el muchacho que abandona la escuela primaria á los 13 años para entrar de lleno en el oficio de labrador, olvida, antes de dos, todo ó casi todo lo que aprendió en aquélla, cuya labor resulta completamente perdida. De aquí la necesidad de que, durante largo tiempo, continúe recordando y ampliando en la escuela nocturna los conocimientos adquiridos. Esperanc'o, pues, en Inglaterra, que el Estado intervenga en este importante negocio, deben tomarlo por su cuenta los administradores y los directores de las escuelas. Y si ahora algún filántropo del excelente tipo trasatlántico Carnegie subvenciona la construcción de un departamento de distracciones honestas, de un gimnasio, de una escuela de tiro al blanco, aumentará seguramente el atractivo para que los jóvenes de las aldeas frecuenten con más gusto las clases nocturnas.

Noticias extranjerasy coloniales.—1) *Francia.* Nada más provechoso para la ilustración popular, tan necesaria en el moderno régimen democrático, que las bibliotecas públicas. En Francia, el progreso en esta materia es manifiesto, sin más que compa-

rar el número de las existentes en 1873 (771) con las de hoy (casi 3.000), las cuales, á cambio de auxilios pecuniarios, aceptan la inspección del Estado.—2) *Estados Unidos.* Comienza á abrirse paso en las Universidades de este país la concesión del retiro á los profesores que hubieren cumplido 60 años. El acuerdo de la de Harvard es: que á todo catedrático llegado á esa edad, ó con 20 años de enseñanza, se le podrá autorizar para retirarse con un sueldo equivalente á las $\frac{26}{100}$ del último que hubiere disfrutado y $\frac{1}{6}$ más por cada año de servicios sobre los 20, pero sin que pueda exceder de los $\frac{46}{100}$ de su retribución anual.—Suele comentarse la exageración con que las Universidades norteamericanas otorgan títulos de doctor. Para poder juzgar con datos, publicamos los referentes al doctorado en Filosofía y Ciencias naturales, relativos al curso de 1904-5. Fueron 324; de ellos, 44 pertenecen á la de Chicago; 38 á Harvard y Columbia; 35 á Johns Hopkins; 34 á Yale; 26 á Pensilvania; 21 á Cornell; 18 á Clark; 14 á Boston; 9 á Wisconsin; 7 á Michigan y Nueva York; 5 á Princeton; 4 á California; 3 á George Washington, Minnesota y Nebraska; 2 á Bryn Mawr, Georgetown, Iowa y Missouri; 1 á Cincinnati, Illinois, Carolina del N., Stanford y Virginia, y ninguno á Colorado, Kansas, Lafayette, Lehigh, Siracusa, Tulane, Vanderbilt y Washington.

El próximo «bill» de educación. Preludio.—Es conveniente en esta sazón, después de haberse ocupado largamente en las cuestiones religiosas á que daría lugar la ley aludida, detenerse á considerar las opiniones dominantes y ver si es posible armonizar el conflicto entre la acción del Estado, en este punto, y el respeto debido á la conciencia individual. En primer lugar, colocaremos á los secularistas—al extremo de ellos, el Dr. Stanton Coit y la «Liga para la instrucción moral»—, que entienden que la religión debe ser asunto puramente privado, en que el Estado no tenga intervención alguna; y al otro lado pondremos al Obispo de Birmingham y á los ultra-anglicanos, que prefieren la enseñanza secularizada á la «indemnificada» (ajena á toda confesión particular), como el menor de los dos peligros. En

oposición á éstos, encontramos los llamados «denominacionalistas» (confesionalistas), que apelan al principio del «derecho de los padres», discurrendo que, si éstos deben á sus hijos educación, como les deben alimento y vestido, pueden exigir al Estado, que tiene á su cargo la enseñanza, eduque á los niños con arreglo á lo que reclama la creencia religiosa de aquéllos; no estando, por consiguiente, facultado para imponer la que convenga puramente á la mayoría, sino tomando también en cuenta la opinión de la minoría, ya que esta rama de la educación es verdaderamente esencial, y no un *extra*, como la música ó el baile. Claro es que este argumento cae por su base, sin más que considerar la imposibilidad en que se halla el Estado de sostener en cada escuela la enseñanza de 100 y pico de sectas religiosas, que enumera el *Whitaker*. Todo lo más que puede y debe hacer es que aquellos alumnos que no estén conformes con las creencias de la mayoría, no sean molestados en las suyas, ni, por consiguiente, se les obligue á aprender las que rechazan. Siempre resultará que ellos contribuyen con su dinero á la propaganda de ideas que reputan falsas. Es cierto; pero irremediable. También los cuáqueros, enemigos de la guerra, pagan el ejército nacional. Se apoyan unos y otros en el respeto al voto de los padres; pero, desgraciadamente, hasta ahora, éstos no se han pronunciado; á menos que su silencio no sea prueba de que están conformes con el actual sistema. Lo que sí parece que puede afirmarse es que el 99 por 100 piensan como el Dr. Temple, que la verdad en materia religiosa no está en ninguna secta en particular, exclusivamente. Por eso, dejando aparte, por supuesto, toda solución radical semejante á la francesa, que repugna al temperamento nacional inglés, acaso sería lo mejor procurar una transacción entre los intereses en litigio, para la cual podría servir de criterio el siguiente consejo, dado por Mathew Arnold á los administradores de escuelas en 1869: «Limitaos á la historia de la Biblia y á que los niños aprendan de memoria Salmos escogidos y los pasajes más interesantes del Antiguo Testamento, así como las principales

parábolas del Nuevo. Esto no excitará los celos de nadie; y si los excita, que todo el mundo sacrifique algo en favor del fin. Todo es preferible á que nuestras escuelas primarias sufran dificultades político-religiosas».
—ADOLFO A. BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

LAS COMUNIDADES DE CASTILLA (1)

por el Prof. D. R. Altamira,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

1. *Sublevación de las Comunidades*.—La conducta de los procuradores en las Cortes de Santiago y Coruña y los motivos á que obedeció su voto favorable á los deseos del rey, no eran lo más á propósito para sosegar la alteración comenzada, sino más bien para aumentarla. En efecto: no sólo se relevó de su juramento á los Municipios, sino que, para obtener su aquiescencia y que depusiesen la actitud tomada en las primeras sesiones, se les ganó mediante donativos en dinero. Así consta terminantemente en punto á los de Sevilla, Granada, Valladolid, Burgos, Zamora, Segovia y otras ciudades.

El efecto de esta conducta fué inmediato y terrible. Hubo motín en Segovia, que comenzó ahorcando á dos alguaciles y luego hizo lo mismo con el procurador Tordesillas, que regresaba de Coruña y fué uno de los cohechados en las Cortes. Dirigió el motín el caballero Juan Bravo. Siguieron Zamora, sublevada por el toledano Laso y el obispo Acuña (último representante de aquellos prelados turbulentos de la Edad Media), Guadalajara, Murcia, Mula, Salamanca, Burgos (que depuso al corregidor y asesinó á Jofré de Cotannes), Madrid, Cuenca, Alicante y otros puntos, proclamando sus respectivas Comunidades y realizando atropellos en personas y haciendas. Es de notar que, en muchas de estas alteraciones, figuraron al lado de personas de la nobleza (que en Toledo y Zamora fueron las directoras del movimien-

(1) Del tomo III de la *Historia de España y de la civilización española*, próximo á publicarse.

to), no pocos menestrales y gentes de baja extracción, señalándose en algunos puntos claramente el odio de las clases inferiores á las superiores, reflejo de la lucha política de la Edad Media y de las que caracterizaron los últimos cambios de la vida municipal. Es interesante advertir que los nobles de Guadalajara, que dominaron el primer motín, castigando duramente á los promovedores de él, escribieron al punto al cardenal, pidiéndole que hiciese quitar el servicio otorgado en Cortes, que las alcabalas volviesen al estado que antes tenían y que los oficios que estaban en manos de extranjeros les fuesen quitados: lo cual prueba que reconocían la justicia de estas reclamaciones de los pueblos. El mismo cardenal aprobó esta carta; pero no se atrevió á decidir por sí, y consultó al rey.

Sin embargo de esto, el cardenal procedió á castigar los desmanes de Segovia (aunque contra el parecer de algunos consejeros), enviando un cuerpo de mil hombres de á caballo, al frente de los cuales iba el alcalde Ronquillo, célebre por la dureza de sus represiones. Los segovianos, en vez de amilanarse, se exaltaron más y, reuniendo mucha gente armada, resistieron al alcalde, quien no se atrevió á entrar en la ciudad. Al lado de Segovia se puso resueltamente Avila. Otros pueblos buscaban términos de avenencia, ó aseguraban su lealtad al gobernador, v. gr.: Medina del Campo y Córdoba. Pero como Toledo afirmaba su actitud de resistencia y Segovia no tardó en pedir socorro, levantaron Comunidad muchos otros, ya de los que en un principio habían promovido motines, ya nuevos, como Palencia. Los comuneros fijaron como punto de reunión la ciudad de Avila y decidieron hacer causa común con Segovia. Los realistas tendían á juntar los procuradores de las villas no sublevadas, en Valladolid, donde se hallaba el gobernador.

Enterado el rey del estado del país, trató de ganarse á algunos pueblos, y concedió á Valladolid el perdón del donativo, mercado y ferias libres, y exención de tributos en la venta del pescado, trigo y cebada. Entretanto, el cardenal procuraba reunir tropas, llamando á los nobles castellanos con sus con-

tingentes y pidiendo dinero al rey. Predominaban en la nobleza alta temperamentos sensatos de templanza en la represión. Muestra de ellos son: una carta del condestable de Castilla al monarca y otra del duque de Alburquerque al cardenal. El duque decía, con frase gráfica, que «como los pueblos eran de la reina y del rey, se acordaba de haber oído al Rey Católico que aunque un caballo diese á un dueño un par de coces, no por eso le debía de matar, y razón era que sus dichos tuviesen autoridad de ley».

En el entretanto, seguía Toledo despachando misivas á las otras ciudades para que se adhiriesen al movimiento y enviasen procuradores á la reunión magna que se preparaba en Avila. En algunas de las ciudades sublevadas acentuábase el sentido antinobiliario: v. gr., en Salamanca, de la que fueron arrojados todos los nobles, aunque al frente del pueblo se colocó uno de éstos, el joven D. Pedro Maldonado, sobrino del conde de Benavente. Medina, antes fiel, comenzó á mostrarse partidaria de los segovianos. El 29 de Julio de 1520, se reunieron por fin en Avila los comuneros, hallándose representadas las ciudades y villas siguientes: Toledo, Madrid, Guadalajara, Soria, Murcia, Cuenca, Segovia, Avila, Salamanca, Toro, Zamora, León, Valladolid, Burgos y Ciudad Rodrigo. Los representantes pertenecían á todas las clases sociales y profesiones: nobles, eclesiásticos, menestrales, industriales y hombres de estudios, aunque predominando las gentes del pueblo: el pelaire Pinillos en Avila, el tundidor Bobadilla en Medina, el alguacil Pacheco en Palencia, el pellejero Villoria en Salamanca, etcétera. Constituyeron una Junta que llamaron Santa y se juramentaron para morir todos «en servicio del rey y de la Comunidad». La Junta depuso al corregidor; nombró capitán general de las fuerzas comuneras á Juan de Padilla, quien comenzó á organizarlas incontinenti, aprovechando y destinando á este objeto las rentas reales, que empezaron á cobrar por sí; se declaró emancipada del gobernador y Consejo, y conminó con penas á Ronquillo si entraba en tierras de Segovia. La revolución municipal había llegado, pues, á un grado álgido, y

revestía ya una forma política francamente hostil á los poderes constituídos, aunque protestando siempre de su respeto al rey.

2. *El programa de los comuneros.*—Hemos expuesto antes algunas de las primeras peticiones y quejas de las ciudades, peticiones que, en su mayoría, parecían justas á hombres tan caracterizados como el cardenal y el condestable. Veamos ahora las formuladas en plena rebelión, antes y después de la junta de Avila, para formar idea clara del carácter político que el movimiento tuvo.

En una carta que al rey dirigió, en 7 de Julio de 1520, el condestable, se condensaban esas quejas del siguiente modo: desamor del rey á los pueblos y poca gana de aprovecharles, puesto que proveía en extranjeros las dignidades, beneficios y oficios, privando de ellos á los españoles; extracción abusiva de la moneda; extranjería de muchos de los prelados, que se hallaban ausentes de sus Sillas, y de muchos prebendados y dignidades eclesiásticas; revocación de lo acordado en las Cortes de Valladolid en punto á dar las alcabalas á los pueblos por encabezamiento; cohechos de los procuradores en las Cortes de Coruña, que motivaron el otorgamiento de un nuevo servicio, cuando aun no se había acabado de recaudar el otorgado en 1518; quebranto, en la gobernación, de las leyes y costumbres de Castilla, y vejación y perjuicios que resultaban de ir ó enviar por el despacho de los negocios á las tierras extrañas donde residía el rey. Según se ve, las quejas no sólo se referían, como al principio en Toledo, al propósito de cargar con tributos á los nobles, sino que abrazaban puntos diversos de común daño para todas las clases sociales.

Concuerdan con el resumen del condestable las peticiones que los procuradores de Córdoba (ciudad no sublevada) habían presentado en Santiago y que les fueron negadas por completo. En ellas figuraban algunos extremos nuevos, pero no contradictorios del sentido general ya expresado, como v. gr., que se tuviese mayor consideración con la reina (Doña Juana), que los hijos de caballeros y nobles españoles fuesen recibidos en la Casa Real y que se cumpliera todo lo mandado en las Cortes de

Valladolid. En lo principal de esto también estaban acordes el cardenal y el condestable.

Convocada la Junta de Comunidades en Avila, algunas de las ciudades dieron amplias instrucciones á sus procuradores sobre lo que se debía allí acordar. De estas instrucciones son particularmente notables las de Valladolid y Burgos, habiendo sido las primeras calificadas de *programa político* de los comuneros. Lo son, efectivamente, pues en sus 108 capítulos apenas se deja por tratar un punto importante de los que se referían al gobierno y administración del reino. Creían los vallisoletanos necesario pedir que se averiguase la enfermedad de la reina, se ordenase la Casa Real y se mudasen los consejeros del rey por gentes naturales de España; que se buscase el medio de evitar que reinasen «personas extranjeras en habla y en su forma de vivir»; que se reformase la administración de justicia; que fuese enteramente libre el nombramiento, por las villas ó Comunidades, de sus procuradores á Cortes, sin que se les diera Presidente ni merced real alguna; que se confederasen todos los pueblos que tenían voto en Cortes para mantener y defender lo que se hiciese en la Junta, dando de todo conocimiento á la reina; que para la celebración de Cortes fuese antes necesario el examen de los agravios y su satisfacción, con otros particulares ya repetidos en peticiones anteriores ó referentes á cuestiones de menor importancia.

Las instrucciones de Burgos estaban acordes con aquéllas en lo principal, pero acentuaban algunos extremos de política y administración, como los siguientes: que habiendo alcabalas, no hubiese servicios, pues no era de buena conciencia cobrar á los pueblos ambas cosas; que no hubiese en las villas corregidor con salario; que se publicara el testamento de la reina Isabel y se diese de él copia á los procuradores; que las ciudades pudiesen reunirse, por lo menos, una vez al año, con sus procuradores, para acordar los capítulos que el rey debería proveer; que se confirmasen todos los privilegios de las ciudades y se limitasen las atribuciones de los alcaldes de corte y alguaciles; que los beneficios patrimoniales no

los proveyese la curia romana; que se limitase la facultad de amortizar que tenían las iglesias, monasterios y hospitales; que se obligase á pagar diezmo al monasterio de las Huelgas y otros; que se formase un ejército de las Comunidades para socorrer á quien lo hubiese menester; que se favoreciese á todos los lugares de señorío que se habían sublevado ó se sublevaran en adelante; que el rey, cuando regresare á España, no trajese consigo más de 200 hombres de guarda; que despidiese de su casa y consejo á Xevres, al obispo de Palencia y Badajoz y otros; que las ciudades cabezas de provincia pudiesen convocar Comunidades que se favoreciesen mutuamente, etc.

Las instrucciones dadas á los procuradores de Jaén no difieren esencialmente de las anteriores, siendo de notar en ellas la insistencia del cumplimiento del testamento de Doña Isabel (y el de D. Fernando) y la supresión del tormento, excepto en delitos de herejía, lesa majestad y otros graves.

Los documentos que con posterioridad á la reunión de Avila publicó la Junta constituida, no hacen más que insistir en lo común de las diferentes instrucciones citadas, dando por causa de su actitud el incumplimiento de las reformas de los Reyes Católicos (manifiesto de 26 de Setiembre de 1520), el desgobierno de los favoritos del rey Carlos, la malversación de fondos que habían hecho éstos, la saca de moneda, el nuevo servicio votado en la Coruña, etc. (manifiesto de 14 de Noviembre), y, por objetivo de sus deseos, que se cumpliesen las indicadas reformas, que se remediasen los males causados y se gobernase mejor, acusando al cardenal y al Consejo de no gobernar bien (manifiesto últimamente citado).

Choca esa insistencia en resucitar las reformas y los planes de gobierno de los Reyes Católicos; pero ello revela que los pueblos advertían la diferencia existente entre la manera de gobernar Doña Isabel y la orientación de su política, y lo que Carlos había hecho en su breve estancia en España. Por otra parte, es exacto que la mayoría de las cosas pedidas no eran sino reproducción de peticiones formuladas anteriormente, y más de una vez, en Cortes, y aun de

órdenes incumplidas de los mismos Reyes Católicos.

La única parte verdaderamente nueva del programa era la referente al poder de las Comunidades y á su constitución en elemento político de cierta autonomía; porque en cuanto á las censuras al rey, reforma de su casa y corte y alejamiento de consejeros conceptuados malos, la historia de los reinados anteriores está llena de ejemplos. Lo que resulta también indudable, es la enorme diferencia que hay entre los programas de 1520 y las primitivas causas de protesta de los nobles toledanos. Esta diferencia se acentúa en el pacto de hermandad que juraron todas las ciudades sublevadas, el 25 de Setiembre de aquel año, y en el cual pacto, después de consignar las causas de las Comunidades (daños, agravios y extorsiones intolerables recibidos por estos reinos) y el objeto que perseguían (que se guarden entera y perpetuamente las leyes de estos reinos... que no sean oprimidos ni agraviados por persona alguna, y sean conservados en sus libertades y les sean guardados sus buenos usos, costumbres y privilegios), se comprometieron á ayudarse, siempre que una de las ciudades hermanadas requiriese socorro de las otras, y á levantarse en armas en el caso de que alguien «con favores de Sus Altezas y de cualquier rey que en adelante fuese ó de cualquier señor... quisiere quebrantar de hecho .. las leyes de estos reinos y lo que se asentare y concertare en estas Cortes y Junta». El parecido de este compromiso con el del privilegio aragonés de la Unión es grande.

3. *Actos políticos de la Junta.*—No se limitó la actividad de la Junta de Ávila á redactar manifiestos como los que hemos visto. La necesidad de obtener ventajas positivas en su política, y la situación de Segovia, tenían necesariamente que impulsarles á nuevos actos. Segovia había tomado la ofensiva contra Ronquillo; Toledo, Salamanca y Madrid, acudiendo á las peticiones de aquella ciudad, comenzaron á levantar gente de armas, nombrando capitanes, entre los que estaban Padilla, Maldonado y Ayala, que, reunidos con Bravo (de Segovia), acometieron á Ronquillo. En

auxilio de éste había enviado el cardenal al capitán general Fonseca, no sin que el pueblo de Valladolid protestase de que se llevara gente contra Segovia. Unido Fonseca con Ronquillo, se dirigió á Medina para sacar de allí artillería, que los medinenses se negaban á entregar; y encontrando resistencia, asaltaron la villa con gran estrago é incendio de muchas casas, lo cual produjo violenta exacerbación en Castilla, hasta el punto que Valladolid se sublevó, y otras poblaciones se unieron á los comuneros. La Junta de Ávila escribió al infante Don Juan de Granada, capitán general de Valladolid, pidiéndole que prendiese á los del Consejo que habían aconsejado lo de Medina. Por su parte, el cardenal, viendo la gravedad de las circunstancias y para no exasperar más los ánimos, ordenó que se disolviese el ejército real (29 Agosto) y destituyó á Fonseca, que tuvo que huir de Valladolid.

Mientras tanto, los de Ávila procuraban afianzar su situación acudiendo á la reina Doña Juana, de cuya enfermedad hacen mención, como hemos visto, algunas de las peticiones de ciudades. Desde Medina, á donde llegaron Padilla y los demás capitanes después del incendio, se dirigieron á Tordesillas, residencia de Doña Juana, con la cual conferenciaron en 29 de Agosto. Es de notar que, antes de esto, el cardenal había estado en Tordesillas con intento de lograr que la reina firmase las provisiones en que se condenaba el movimiento de las Comunidades, y la reina se negó á ello. La conferencia con Padilla y demás capitanes fué, de parte de éstos, sumamente respetuosa, y de parte de Doña Juana, afectuosa y de buena acogida. Habiéndole preguntado Padilla si era su voluntad que quedasen allí para su servicio, contestó que sí, y que le avisasen en todo, para castigar á los malos. Conseguido esto, las tropas salieron de Tordesillas y marcharon á Velilla; con lo cual se probó que no fué el propósito de los comuneros secuestrar á la reina.

Conocedor el rey de la situación de España, tomó algunas medidas de gobierno, que fueron: que se uniesen al cardenal el condestable de Castilla y el almirante, para

juntos regir el reino; que se suspendiese el cobro del servicio votado en las Cortes de Coruña; que las rentas reales se diesen por encabezamiento y en la forma usada en tiempo de los Reyes Católicos; que ningún oficio se proveyese en extranjeros, sino en españoles, aunque reservándose, para ser proveídas desde su Corte de Flandes, todas las concesiones de gracia y aun en las de justicia; que se procurase dar efectivo cumplimiento á la prohibición de saca de la moneda; que se regularizase la administración de justicia y se castigase rigurosamente toda intrusión de la jurisdicción eclesiástica en la real, y prometió, en fin, volver á España más pronto de lo que se creía. Como se ve, el rey venía á satisfacer buena parte de las peticiones de las ciudades. El cardenal le había recomendado (en Agosto de 1520) que hiciera algunas concesiones que contentasen á los nobles, con el fin de dividir á los descontentos y quitar un apoyo á la sublevación. Respecto de los comuneros, dispuso Carlos que se siguiesen en lo posible temperamentos prudentes y de templanza, enviando poder bastante para perdonar todo lo conveniente; más procurando, á la vez, que ni Padilla ni otro alguno tuviese gente armada, so pena de declararlos desleales, rebeldes y traidores; que se reuniesen tropas reales para restablecer el orden; que se disolviese la Junta de Avila, y, caso de ir los procuradores á Tordesillas, que se viese si convenía reunir allí Cortes (las cuales, en todo caso, deberían ser convocadas), y que se atajase á los predicadores que con sus sermones habían excitado al pueblo.

Tarde venían estos remedios para producir todo el efecto que en un principio seguramente hubiesen producido respecto de las Comunidades. Los comuneros iban cada vez ampliando más su acción política y afianzando su poderío. Volvieron á Tordesillas en 10 de Setiembre, trasladaron allí la Junta de Avila, con el beneplácito de la reina, y arrojaron de palacio á los marqueses de Denia, que tenían la guarda de Doña Juana. La Junta era realmente quien mandaba en Castilla y tenía acorralado y sin ánimos al cardenal. Las cartas de éste y del condestable al emperador, revelan bien, desde los

primeros días de Setiembre, lo apurado de la situación. El condestable decía: «Desde el día que se quemó Medina del Campo, han tomado á la reina nuestra señora, vuestra madre, y os han tomado la justicia y las fortalezas y la hacienda y todo cuanto hay; de aquí (Briviesca) á la Sierra Morena, todo está levantado». El cardenal escribía el día 12: «Y hasta ahora no vimos alguno que por su servicio tome una lanza». Después de suplicar al rey que tomase mejor consejo para poner remedio del que tomó para excusar el daño, añadía: «Porque si las cosas se gobernarán conforme á la condición del reino, no estaría, como hoy está, en tanto peligro». Y en carta del 14, acentuaba la gravedad, diciendo: «Es cosa de maravilla que en toda Castilla la Vieja apenas hay lugar en donde pudiésemos estar seguros, y que no se adheresca y junte con los otros rebeldes».

La Junta, desde Tordesillas, mandaba que no se obedeciese al cardenal ni al Consejo, y aún que se les prendiese; discutía si las órdenes debían expedirse á nombre del rey, de la reina ó de las Comunidades, y requería á todos los altos empleados públicos para que se le uniesen, arrogándose facultades de gobierno. Doña Juana, á quien se presentaron todos los procuradores (que lo eran de doce ciudades y villas de voto en Cortes), aprobó la conducta de ellos y les ofreció su apoyo (24 de Setiembre). Parecía con esto que el triunfo se inclinaba decididamente del lado de las Comunidades.

(Concluirá.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Jiménez Landi (D. Pedro).—*Astronomía física: Fotografía celeste* (Tesis del Doctorado).—Madrid, Imp. de Bailly-Baillière é Hijos, 1906.—Donativo del autor.

Instituto general y técnico de Córdoba: *Extensión de enseñanza: Higiene de la alimentación; Higiene de la respiración; Higiene de la piel*; por D. Calixto Tomás y Gómez.—Córdoba, 1906.—Don. del Instituto.

Schmelzer (J.).—*Unterschiede zwischen dem süderländischen und siegerländischen Wortschatze*.—Münster, 1906.—Don. de la Universidad de Münster.

Schauff (P.).—*Über die geodätischen Linien auf einem Kegel*.—Borna-Leipzig, 1906.—Don. de id.

Freckmann (J.).—*Die capitulatio perpetua und ihre verfassungsgeschichtliche Bedeutung für das Hochstift Osnabrück (1648-1650)*.—Osnabrück, 1906.—Don. de id.

Hesse (H.).—*Perfektive und imperfektive Aktionsart im Altenglischen*.—Münster, 1906.—Don. de id.

Stuke (K.).—*Geschichte der Verfassung der Stadt Hildesheim von den letzten Zeiten der fürstbischöflichen bis zum Ende der preussischen Herrschaft 1802-1806*.—Hildesheim, 1906.—Don. de id.

Kühn (A.).—*Rhythmik und Melodik Michel Beheims*.—Bonn, 1906.—Don. de id.

Schück (B.).—*Zur Kenntnis der Verbindungen des Aethylendiamins*.—Neuwied, 1906.—Don. de id.

Ley (K. J.).—*Zur Geschichte und ältesten Entwicklung der Siegerländer Stahl und Eisen-Industrie*.—Münster, 1906.—Donativo de id.

Schlichter (H.).—*Über den feineren Bau des schwach elektrischen Organs von *Mormyrus oxyrhynchus* Geoffr.*—Leipzig, 1906.—Donativo de id.

CORRESPONDENCIA

D. J. C.—*Sevilla*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de 1907.

D. J. B.—*Málaga*.—Recibida libranza de 20 pesetas por su suscripción de 1906 y 1907.

D. J. P. V.—*San Gervasio* (Barcelona).—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de 1907.

D. T. P. A.—*Salamanca*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de 1907.

D. A. V.—*Lisboa*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de 1907.

Sr. P. del C.—*Alicante*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de 1907.

D. M. V. R.—*Santiago* (Coruña).—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de 1907.

D. J. P.—*Reus*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de 1907.

Madrid.—Imp. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8.
Teléfono 316.