

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL ATENEO DE BARCELONES

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 un 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 XXXII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1908.

NÚM. 579.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La Química en la Institución, por *D. Edmundo Lozano*, pág. 161.—La educación moral en la escuela, por *Mr. George Edmund Myers* (continuación), pág. 162.—Revista de Revistas: Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, pág. 170. Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnes*, pág. 174.—Inglaterra: «*The Journal of Education*», por *D. Adolfo A. Buylla*, página 176.

ENCICLOPEDIA

El dragón y la serpiente en el capitel románico (conclusión), por *D. Ricardo Velázquez Bosco*, pág. 185.

INSTITUCIÓN

Noticias, pág. 192.—Libros recibidos, pág. 192.

PEDAGOGÍA

LA QUÍMICA EN LA INSTITUCIÓN

por el Prof. *D. Edmundo Lozano*.

CURSO DE 1907-1908

Sección de mayores.—(2 horas semanales.)

I.—Trabajos de laboratorio.

Determinación del peso específico y del punto de ebullición de la bencina, del keroseno, de la gasolina y de la esencia de trementina.—Determinación del punto de fusión de la parafina.—Determinación del índice de refracción de la bencina, el keroseno y la gasolina.—Obtención del metano, del etileno, del acetileno, del benceno y

del terebento.—Determinación de la rotación específica del terebento.—Purificación de la naftalina comercial.—Destilación seca de la hulla.—Obtención del éter metilclorhídrico.—Obtención del cloroformo y del iodoformo.—Obtención de la nitrobencina.

Destilación seca de la madera; obtención del alcohol metílico.—Destilación del vino; obtención del alcohol ordinario.—Obtención del alcohol, partiendo de la fécula.—Obtención del éter sulfúrico (óxido de etilo).—Obtención del éter acético.—Obtención de la glicerina; preparación de jabones de sosa y de potasa.—Obtención del ácido pícrico (trinitrofenol).

Obtención del aldehído acético (etanal).—Obtención de la acetona.—Purificación del alcanfor comercial.

Preparación de la glucosa por la inversión del azúcar de caña y por la hidrólisis del almidón.

Preparación de la malta y obtención de la maltosa.

Obtención de los ácidos fórmico, acético, estearico, benzoico y oxalico, y de algunas de sus sales.

II.—Teoría.

Determinación de la magnitud molecular: método de Meyer; método crioscópico; método tonométrico; método osmótico.—Caso en que la sustancia es electrolito.

Desarrollo y estado actual de la doctrina de la atomicidad ó cuantivalencia.—Tetravalencia del carbono.—Isomería, polimería y desmotropismo.—Insuficiencia de las fórmulas de constitución, de dos dimensio-

nes.—Estereoquímica. — Carbono asimétrico; actividad óptica.

Clasificación de las sustancias orgánicas según su estructura, en dos grupos fundamentales (compuestos acíclicos ó alifáticos y compuestos cíclicos).—Clasificación de las sustancias orgánicas según su función química.

Hidrocarburos: clasificación: nomenclatura; procedimientos generales de su obtención; síntesis de las sustancias orgánicas.—Calor de combustión; noción de termoquímica.

Alcoholes: clasificación; procedimientos de obtención; reacción de Grignard.—Eterificación y saponificación; reacciones reversibles; equilibrio químico; velocidad específica de las reacciones químicas.

Nota. El mes de Octubre se invirtió en el repaso de la química mineral. El curso se dió por terminado á principio del mes de Mayo, cuando la mayoría de alumnos de esta sección dejó de asistir á la clase de Química para atender á los trabajos de examen en la Universidad y otros Centros.

En el curso próximo se concluirá la química orgánica, continuando el programa indicado en el número 567 del BOLETÍN.

LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

ESTUDIO COMPARATIVO (I)

por Mr. George Edmund Myers,

Director de la Escuela superior McKinley
(Washington).

(Continuación.)

II

La educación moral en las escuelas francesas.—Ante todo, volvamos á examinar todo aquello que indirectamente influye en la educación moral.

1.—En la inmensa mayoría de las escuelas de Francia, los alumnos pertenecen á un mismo sexo, y están dirigidas por maestros de su mismo sexo. Claro que en las escuelas maternas, destinadas á niños de menos de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

seis años, no hay esta separación de sexos, y son dirigidas, exclusivamente, por mujeres. Pero esto es únicamente durante un breve período y al comienzo de la infancia. A los 6 años, empieza la escuela primaria, y con ella la separación de sexos. Todo Municipio con más de 500 habitantes debe tener una escuela primaria de niños y otra de niñas. En los más pequeños, ambos sexos pueden asistir á la misma escuela. En las escuelas superiores, ó sea en las llamadas secundarias, los niños y las niñas están separados desde un principio. Las escuelas de niños, tanto primarias como secundarias, están dirigidas por maestros; las de niñas, por maestras, y ordinariamente son también mujeres las encargadas de las escuelas mixtas. Bastante hemos dicho ya en el capítulo precedente al tratar de la diferencia de los sexos, para que no tengamos que insistir en la importancia que para la educación moral tiene esta separación de sexos en la vida escolar.

2.—El militarismo ejerce sobre la vida escolar en Francia un fuerte influjo, tan real como en Alemania. Hughes nos dice que, «en ningún país del mundo, quizás, están las escuelas tan influenciadas, tan dominadas, puede decirse, por el espíritu militar, como en Francia». Parsons habla de la atmósfera guerrera de que están rodeadas las escuelas de niños, al referirse á los ejercicios militares en que éstos se ocupan (1). Richard llama la atención sobre los ejercicios de los tres últimos años de escuela primaria, los cuales están considerados como una parte de la educación física (2). Aquellos maestros de las escuelas primarias de niños, que han recibido la enseñanza de las Normales, han sido instruidos en ellas, en los ejercicios militares y en el uso del rifle. Además, han servido un año en el Ejército. Y los que no han tenido la enseñanza normal, han empleado tres años en el servicio militar. Los padres de los alumnos de las escuelas primarias han estado también sometidos tres años á este servicio.

(1) Parsons.—*French Schools through American Eyes*.—Syracuse, N. Y., 1892.

(2) Richard, E. *The School System of France*.—New York, 1893.

Todo el sistema escolar está centralizado, regimentado é inspeccionado como un gran Ejército, con el Ministro de Instrucción como general en jefe. El programa oficial sale de las oficinas del Ministro, fijando el trabajo que ha de hacerse. Los escritores franceses de Pedagogía hablan de la educación pública como de una «guerra» contra la ignorancia. Todo esto da á la escuela una disciplina de carácter militar. Hace del maestro un empleado subordinado, cuya principal misión es realizar las órdenes de sus superiores. Ahoga la originalidad é iniciativa en el maestro y en el discípulo; igualmente que impide el desarrollo de la propia personalidad moral. Subordina el interés individual del niño al perfecto funcionamiento de una gran máquina. Cultiva la obediencia á la autoridad; pero una obediencia sin razonar y mecánica, obediencia que es amoral, si no positivamente inmoral.

3.—La casi completa carencia de juegos y esparcimientos en las escuelas de Francia ocupa un lugar importante en el desarrollo del carácter de los niños franceses. Hasta hace poco, el maestro francés era legalmente responsable de todos los accidentes de sus alumnos, y esto, naturalmente, le retraía del juego. «El campo de juego es pequeño, y el huerto del maestro monopoliza la mitad», dice Hughes (1), quien considera la ausencia del juego como uno de los más graves defectos del completo sistema escolar de Francia.

4.—La formación profesional de los maestros franceses es menos completa que la de los alemanes. Aproximadamente, todo maestro primario en Francia ha tenido tres años de estudio en una Escuela Normal; pero estudio con menos educación profesional que en los seminarios alemanes, y sin estar precedida de estudios tan extensos. Los maestros de las escuelas secundarias no reciben prácticamente enseñanza profesional. El maestro francés, particularmente en la escuela secundaria, está por esto más expuesto que el alemán á errores pedagógicos de trascendencia moral.

(1) Hughes, R. E.—*The Making of citizens*. London, 1902.

5.—Muchos emblemas patrióticos y máximas morales adornan las paredes de las escuelas primarias de Francia, ejerciendo un inconsciente influjo en favor del patriotismo y la moralidad. Hay también colocado en un lugar preferente, en todas las clases, una copia de la ley que prohíbe los castigos corporales, estando limitadas las penas que el maestro puede infligir á «malas notas, reprensiones, privación parcial de recreo, detención después de la clase, suspensión temporal que no exceda de tres días». Se puede razonablemente preguntar si el influjo del aviso servirá para más que para adorno, como los emblemas.

6.—La competencia y la rivalidad están muy alentadas por el reparto de muchos premios y medallas. Por otra parte, la propia emulación está estimulada por el uso del *cahier*, libro de ejercicios que posee cada alumno y muestra paso á paso cómo progresa. En este libro, el alumno escribe un ejercicio á intervalos regulares, para poder comparar con ejercicios anteriores.

Francia ha hecho un esfuerzo más serio y consciente que ninguna otra gran nación para desarrollar el carácter en sus escuelas.

El medio escogido es la instrucción moral directa sobre una base laica.

En 1882, se dictó una ley haciendo obligatoria esta instrucción moral en toda escuela pública elemental. Un cuerpo de educadores eminentes formuló un programa modelo. Se establecieron cursos de moral en las Escuelas Normales. Libros de texto, adaptados estrictamente al programa oficial, se introdujeron en las escuelas. En pocos meses, la instrucción moral llegó á ser parte del trabajo regular de la escuela, lo mismo que la lectura ó la aritmética.

El tiempo que se le dedica en la escuela primaria es, para los cursos elemental é intermedio (7 á 11 años), una hora por semana; y para el curso superior (11 á 13 años), hora y media. En general, este tiempo está dividido en tres periodos iguales y distribuidos en la primera hora escolar y en días alternos.

En las escuelas primarias superiores, incluyendo, no solamente aquellas que ofrecen

el curso general, sino también las de Agricultura, Comercio é Industria, el tiempo dedicado á la instrucción moral es también de una hora semanal, durante los tres años de estudios. En los dos años del curso preparatorio del Liceo y del Colegio municipal (7 á 8 años), la instrucción moral y cívica es dada con la historia de Francia y la geografía, todo lo cual, en conjunto, ocupa dos horas y media semanales. El liceo y el colegio emplean una hora semanal para la ética, durante el 3.º y el 4.º año.

Como son menos de 150.000 los alumnos que acuden á las escuelas públicas superiores de todas clases, y cerca de 4.000.000 los que asisten á las escuelas públicas primarias, y como las condiciones de aquéllas, v. gr., su organización y enseñanza, aparecen menos favorables á la educación moral que las de las últimas, fijaremos nuestra atención principalmente en éstas. Es menester notar, sin embargo, que, aproximadamente, la cuarta parte de los niños de escuela primaria están en escuelas privadas, casi todas católicas, y son educados moralmente con arreglo á la enseñanza religiosa más altamente sectaria. Además, la proporción de alumnos en las escuelas religiosas ha aumentado ligeramente desde que la instrucción religiosa fué sustituida por la enseñanza secular de la moral en las escuelas públicas.

Ya se ha dicho que esta instrucción moral descansa sobre una base laica. «Deber» y «conciencia» son las palabras que sirven de clave. Las sanciones morales se fundan en ellas, no en la religión. Los deberes para con Dios están incluidos en el programa oficial; pero no se enseña nada referente á los atributos ó naturaleza de Dios, ni á los credos y catecismos de la Iglesia. Como materia de hecho, se enseñan esos deberes para con Dios, pero dedicándoles poco espacio en los libros de texto y pasando sobre ellos muy ligeramente. Además, el Reglamento oficial dice expresamente: «Hacer la instrucción moral diferente de la religiosa, sin que se oponga á ésta. El maestro no debe convertirse en un sustituto cualquiera del sacerdote ó del padre de familia; sino unir sus esfuerzos á los de éstos para hacer de cada niño un hombre honrado. Insistirá en los deberes

que unen á los hombres, no en los dogmas que los dividen... Evitará como un peligro todo aquello que en su lenguaje ó actitud pudiese herir las creencias religiosas de los niños confiados á su cuidado, todo lo que pudiese perturbar sus almas.»

Una gran mayoría de maestros primarios han recibido su enseñanza en la Escuela Normal, dada por profesores que han sido preparados á su vez especialmente para ello en la Escuela Normal Superior. Esta comprende dos horas semanales de psicología, moral y pedagogía. El maestro está provisto de instrucciones y sugerencias referentes á la obra de la educación moral. Tiene un minucioso plan del curso ó «programa oficial» y los alumnos, en general, libros de texto, preparados de acuerdo con este programa oficial. Hay, en realidad, tres de estos programas: uno para cada división de la escuela primaria.

El programa elemental (7 á 9 años) es el más sugestivo. El maestro se ocupa en conversaciones familiares con los alumnos, les lee ejemplos morales, preceptos, parábolas y fábulas y hace ejercicios prácticos directos, tendiendo á poner la moralidad en acción en la clase misma: 1) por observaciones individuales sobre los caracteres de los alumnos; 2) por la aplicación inteligente de la disciplina escolar; 3) por la incesante apelación á los sentimientos y al juicio moral del niño; 4) por la corrección de falsas nociones, supersticiones, prejuicios, etc.; 5) haciendo que los niños presenten sus propias observaciones, ejemplos de algunos vicios, como la embriaguez, la pereza, la crueldad; 6) haciéndoles contemplar grandes escenas de la naturaleza, para despertarles el sentimiento religioso y el sentimiento de admiración al orden universal.

El programa para el grado intermedio (9 á 11 años) —el centro del curso entero— es más definido. Comprende: 1) El niño en la familia: deberes para con los padres, abuelos, hermanos, hermanas y criados. 2) El niño en la escuela: docilidad, asiduidad, trabajo, deberes con el maestro y los condiscípulos. 3) *La Patrie*: deberes con la patria y la sociedad. 4) Deberes para consigo mismo: deberes con el cuerpo: sobriedad, limpieza y

templanza; deberes respecto de la propiedad: economía, evitar las deudas, trabajo; deberes para con el alma: veracidad, sinceridad, dignidad personal, respeto de sí mismo, modestia. 5) Deberes para con los demás hombres: justicia, caridad, benevolencia, fraternidad. 6) Deberes para con Dios: reverencia, obediencia á las leyes divinas, como reveladas en la conciencia y en la razón.

El programa superior (11 á 13 años) presenta un tratado más completo de deberes para con la familia, la sociedad y *la patrie*.

Este programa de instrucción moral, en conjunto, es, quizás, tan completo y rico como el que pueda hallarse en cualquier otra parte. Además, contiene pocas cosas que no sean importantes para la vida moral. Es un cuidadoso y completo cuadro de deberes morales.

Hay que notar, sin embargo, que es un plan general de deberes morales, más bien que de estudios adaptados á niños de edad escolar. Los que hicieron este programa parece que han estado pensando en la moral de los ciudadanos, no en la de los niños en cada grado de su desarrollo. Es como si, conociendo por propia experiencia y observación, qué cualidades son deseables en los adultos, hubiesen dicho: «Permitidnos hacer un programa de instrucción moral que insista todas sobre estas cualidades, y, cuando nuestros niños hayan crecido, tendremos nobles ciudadanos.»

Además, hay falta de armonía entre las partes más fundamentales de este curso de estudios—aquellas que tratan de los deberes para con uno mismo—y la organización y administración de las escuelas primarias francesas. Francia ofrece la anomalía de un programa de instrucción moral adaptado á una república, y una organización escolar adaptada á una monarquía absoluta. Al maestro se le exige que fomente la iniciativa y la confianza de sus alumnos en sí mismos; pero el sistema escolar, fuertemente centralizado, les impide ejercitar ninguna de estas admirables cualidades. Y la disciplina generalmente aplicada impide á los alumnos que lleven esta enseñanza á la práctica. Deben enseñarles la dignidad personal y el

respeto de sí mismos; pero ni una cosa ni otra es dable en alto grado al maestro, cuyos deberes están prescritos tan minuciosamente, que el Ministro de Instrucción en París puede decir exactamente lo que se está haciendo en un instante dado en cada escuela de Francia. Ambos son hostiles al espíritu dominante de la vida francesa: el militarismo.

La mayor parte de los libros de texto sobre moral están estrechamente ajustados al programa oficial. Sus principales diferencias consisten en la manera de presentarlos: empleando unos muchas citas literarias, por vía de ejemplos; apoyándose otros sobre definiciones claras y preparadas; dando otros frecuentes resúmenes, etc. Algunos autores gradúan sus libros de acuerdo con las divisiones de la escuela primaria. Otros combinan en un mismo libro y tratándolas de igual modo, las lecciones para la sección elemental y para la intermedia, y otros para la media y la superior. Un escritor tiene diferente libro para el maestro y el discípulo: el del maestro comprende lo contenido en el del discípulo, con la adición de dos breves planes para preparar la lección (uno para el curso intermedio, otro para el superior) y asuntos para ejercicios escritos... Como el programa elemental y el superior no proporcionan un plan tan definido ó un campo tan rico para los escritores de libros de texto como el intermedio, hay mayor número de dichos libros para este curso, y muchos de los destinados á los otros cursos siguen el plan de éste.

Pero examinemos alguno de estos libros más detenidamente. Uno de los más comúnmente usados lleva por título *El primer año de instrucción y moral cívica*. Este alcanzó su 48.^a edición en 1904, habiendo aparecido 25 ediciones desde 1890. En 1899, figuraba como primero en la lista de los libros de texto más usados—puesto que parece conservar todavía—. Esta proyectado para niños del grado intermedio, es decir de 9 á 11 años, y dividido en los 13 capítulos siguientes:

- 1) Deberes del niño en la familia, en la escuela y en el taller de aprendizaje.
- 2) Deberes para consigo mismo.

- 3) Deberes para con la sociedad.
- 4) Trabajo, orden, asociación, etc.
- 5) Jefes y empleados.
- 6) El labrador.
- 7) El comerciante.
- 8) Servicios del Estado.
- 9) El cabeza de familia.
- 10) Derechos civiles.
- 11) El Estado.
- 12) La Administración.
- 13) Derechos y deberes de los ciudadanos.

Cada capítulo consiste en un número de preceptos y definiciones morales, higiénicos ó económicos, un resumen, un grupo de referencias al suplemento, el cual se describirá después más por extenso, unos cuantos asuntos para las composiciones de los alumnos y varias páginas de historietas breves, claramente escritas por el autor para ilustrar las enseñanzas del capítulo. Hay también preguntas al final de la página, numeradas en correspondencia con los varios deberes recomendados en ella. Algunas citas de las leyes de Francia aparecen entre los preceptos. Unas muestras de páginas y secciones harán ver el carácter del libro, mejor que ninguna descripción de este. He aquí la primera página, que trata de los deberes en la familia:

- 1) «Es necesario que ames á tus padres, que te quieren, te mantienen y te educan.
- 2) »Debes respetarlos. No permitirte familiaridades con ellos, como con tus compañeros.
- 3) »Es necesario que les obedezcas. No disputes con ellos. Se disputa con los iguales, no con el padre y la madre.
- 4) »La ley hace sagrada la autoridad de los padres, dándoles derecho á castigar. (Aquí sigue una cita de las leyes de la República, tratando de la autoridad de los padres sobre sus hijos.)
- 5) »Del es estar agradecido á tus padres por todos sus cuidados hacia ti.»

Al fin de esta página están las siguientes cuestiones:

- 1), 2), 3) «Indíquense los principales deberes de los niños para con sus padres.
- 4) »¿Cómo la ley consagra la autoridad del padre sobre sus hijos?

5) »¿Por qué hay que estar agradecidos á los padres?»

Al terminar el primer capítulo, hay el siguiente resumen, que el alumno tiene que aprender de memoria:

- 1) «Amaré á mi padre y á mi madre; les respetaré y obedeceré.
- 2) »Les estaré agradecido; les devolveré en su vejez los cuidados que ellos me han prodigado.
- 3) »Amaré á todas las personas de mi familia.
- 4) »Honraré el nombre que llevo.
- 5) »En la escuela, trabajaré con todas mis fuerzas; pondré toda mi atención y toda mi inteligencia en todo cuanto haga.
- 6) »Amaré á mi maestro; le obedeceré, le respetaré y le estaré agradecido.
- 7) »Tendré buenas costumbres y escogeré bien á mis amigos. Evitaré peligrosas compañías.
- 8) »Durante mi período de aprendizaje, trabajaré intensamente y seré dócil y honrado. Conservaré cuidadosamente las buenas costumbres de mi niñez.»

Nótese que este resumen, como algunos otros, está hecho bajo la forma de una serie de resoluciones ó promesas.

El capítulo sobre «El comerciante» trata de la teneduría de libros, bancarrota, letras de cambio, libranzas, cheques, protestos de letras, quiebras, liquidación, y dan al futuro comerciante de 9 á 11 años tan indefinidos consejos como: «No hacer negocios aventurados» y «No comprar demasiadas mercancías». En el capítulo sobre «El cabeza de familia» hallamos la cuestión «¿Qué es el matrimonio?», contestada por esta instructiva respuesta: «El matrimonio es el acto más serio de nuestra vida».

Treinta páginas del libro están ocupadas por un suplemento, que da una información adicional referente á ciertos términos usados en las lecciones, de ordinario, con citas de las leyes. Algunos de estos términos son: «Asociaciones comerciales», «Código», «Consejo municipal», «Consejo general», «Contrato de matrimonio», «Deserción», «Escuelas», «Expropiación», «Lista electoral», «Pensiones», «Correos», «Servicio militar», «Vagabundos».—Al final de cada

capítulo se hacen unas pocas referencias á este suplemento, que el alumno está obligado á considerar y copiar.

¿Qué decir de este libro de texto, considerado en conjunto? Contiene un gran número de preceptos morales y definiciones, que los alumnos han de conservar en la memoria. Es indudable que esto fija en la mente del niño, temporalmente al menos, una larga serie de deberes, distinciones y soluciones morales. La composición de ejercicios, y especialmente el abundante material explicativo, puede servir para dar á esa memoria un fondo de gran firmeza é importancia. Pero el mero aprendizaje de preceptos, definiciones y soluciones no constituye una educación moral. Sólo da, á lo sumo, conocimientos acerca de la moralidad; si no penetran realmente en la inteligencia del niño, ni aun esto se conseguirá. Y el conocimiento acerca de los deberes y distinciones morales no produce necesariamente un resultado en la vida moral y en la conducta. El libro entero tiene un aspecto mecánico, de preceptos, de preguntas y respuestas, que le quita vitalidad. Muchas de sus enseñanzas no están al alcance de niños de 9 á 11 años; como, por ejemplo: las referentes al cabeza de familia y al matrimonio. Otras muchas no tienen significación moral alguna, como varias de las incluidas en el capítulo del comerciante; otras nunca tendrán interés, excepto para unos cuantos que se dediquen á profesiones particulares. Mucha parte de su material explicativo es caprichoso, inexacto, trivial. No se atiende á los diferentes grados de desarrollo del niño. El autor parece que ha mirado por cima de la sociedad y escogido aquellas cualidades morales en los niños y en los adultos que parecen más deseables, y, sin preguntar de dónde vienen ó cómo se desarrollan más naturalmente, las ha incluido en su libro para que las enseñen en la escuela.

Tal es uno de los libros de texto sobre moral más generalmente usados en Francia, libro que ha tenido más ediciones que ningún otro de los conocidos.

El mismo autor publicó también otro libro para el curso elemental, que se ajusta al intermedio, más bien que al programa de aquél. Este no ha sido tan bien recibido, ha-

biendo aparecido únicamente seis ediciones en 1902.

Otro libro de un tipo algo diferente, lleva el título *Le livre de morale des écoles primaires* (1) y está destinado á las clases de los cursos intermedio y superior. Hay otro libro aparte para el maestro. Cada lección contiene: 1) dos breves resúmenes, uno para el curso intermedio y otro para el superior, y 2) uno ó más modelos de autores escogidos, principalmente franceses. Los resúmenes se aprenden de memoria. Consisten, principalmente, en preceptos morales ó definiciones concisas, pero dogmática y áridamente expuestas. Gran parte de la obra no está al alcance del alumno de la escuela primaria. Por ejemplo, se le pide su opinión por escrito de un estado únicamente sensible á las penas y placeres corporales, y que diga en qué consiste la sensibilidad moral. También se le exige que fije las diferencias entre el deseo y la voluntad, entre la cólera y la voluntad, entre la fuerza física y la voluntad, y cite ejemplos que establezcan estas distinciones. El aspecto de más valor del libro es el material explicativo, procedente de la mejor literatura. La disposición, por la cual los deberes de los niños están presentados en una sección y los de los hombres en otra, es desafortunada: especialmente, porque los últimos comprenden la mayor parte de las virtudes fundamentales y ocupan más de la mitad del libro. Esto tiende á poner de relieve la falta de relación entre lo que se está estudiando y la vida inmediata del niño.

Un conjunto de tres libros, uno para niños menores de 10 años, otro para muchachos (2) y otro para muchachas (3) de 10 á 13, lleva el título: *Máximas Morales*. Estos libros son lo que sus nombres indican, y aun menos. Hay un breve resumen y una serie de preguntas al final de cada lección, ambas numeradas en correspondencia con las máximas de ésta. No hay citas literarias, ni históricas; únicamente alguna cruda pintura oca-

(1) Boyer, Louis.—*Le livre de morale des écoles primaires*.—Paris, 1905.

(2) Gérard, J.—*Maximes morales de l'écolier Français*.—Paris.

(3) Gérard, J.—*Maximes morales de l'écolière Française*.—Paris.

sional, para romper la monotonía de una seca moralización.

Un libro notablemente diferente de los que hasta ahora he descrito, se titula *L'enseignement moral à l'école primaire* (1) y está dedicado al grado intermedio. Su contenido está dividido en secciones, con arreglo á los meses del año. Así, en Octubre, los niños estudian los deberes para con la familia; en Noviembre, los deberes para con la escuela, etc. En cada lección, hay un grupo de preceptos morales ó definiciones, dos ó tres proverbios escogidos de escritores conocidos, trozos selectos de buena literatura que leer y algunas cuestiones y asuntos para composiciones. Este es uno de los mejores libros hasta ahora publicados; pero parece no haber sido favorablemente recibido.

Pudieran mencionarse otros libros de texto, pero éstos bastan para los propósitos de este estudio. En total, forman un conjunto poco satisfactorio, y de ellos el mejor parece ser el menos usado, y el peor el más. Probablemente, lo de más valor en esos libros es el empleo de trozos escogidos de la literatura clásica. Pero, de esto, no traen absolutamente nada algunos, y otros lo traen únicamente de una manera limitada é imperfecta. Una cosa común á todos es la abundancia de preceptos y definiciones morales.

Pero ¿cómo usan realmente los maestros ese programa y esos libros de texto? ¿Cómo hacen sus lecciones? Esto, en la práctica, varía grandemente con los diferentes maestros. M. Pierre, Director de la Escuela Normal de St. Cloud, indica el método comúnmente seguido: «El plan de la lección se escribe en la pizarra. La lección es desarrollada y explicada. Se dicta un resumen. Se lee un trozo para ilustrarlo. Se da una máxima como conclusión». Pero ésta es únicamente la marcha formal, independiente de la personalidad del maestro. ¿Es la enseñanza descuidada y mecánica, ó vital y estimulante?

Un gran número de Memorias de Inspectores primarios, citadas por Lichtenberger (2)

(1) Viala, F.—*L'enseignement moral à l'école primaire*.—París, 1896.

(2) Lichtenberger, M. F.—*L'éducation morale dans les écoles primaires. Recueil des Monographies Pédagogiques*.—París, 1889.

en 1889, indica que, en aquel tiempo, casi toda la enseñanza moral era descuidada y mecánica. Dice un Inspector: «Los maestros carecen de capacidad y convicción». Dice otro: «Las lecciones se asemejan demasiado á una lección ordinaria; carecen de la fuerza de convicción y sinceridad que corresponde á la verdadera enseñanza moral». Un Inspector refiere que la instrucción moral no existe en las escuelas sometidas á su inspección; y después añade significativamente haber oído á un maestro, tratando de explicar á niños de siete ú ocho años de edad la diferencia entre el alma y el cuerpo. No obstante, según la mayor parte de las Memorias, algunos maestros de los correspondientes á cada inspección eran capaces de enseñar la moral de una manera eficaz.

M. Pellisson (1), escribiendo sobre la situación en 1900, hace citas de varios Inspectores, mucho más favorables. Uno dice: «De todas las diferentes materias enseñadas en las escuelas, la moral en los últimos 10 años, ha hecho progresos más serios y dado mejores resultados que ninguna otra». Indudablemente, ha habido un gran progreso desde el muy desfavorable Informe de 1889. Pero un profesor americano de educación, después de una cuidadosa inspección, recientemente hecha, á las escuelas primarias de Francia, caracteriza su instrucción moral como «absolutamente mala».

Es imposible determinar y difícil estimar el resultado de un curso de instrucción tal como el que hemos estado considerando. Se puede decir, sin embargo, sin vacilar, que no ha producido todo lo que sus partidarios esperaban de él.—Esta esperanza está bien expresada en las palabras del programa oficial. Hablando del maestro, dice que «ha de fortalecer y arraigar en la mente de sus alumnos, para toda su vida, por medio de la práctica diaria, aquellas nociones esenciales de moralidad, comunes á todos los hombres civilizados. Tenderá á hacer que todos sus alumnos asistan á un aprendizaje efectivo de la vida moral. Mas tarde, en la vida,

(1) Pellisson, M.—*La situation de l'enseignement primaire en 1900. Rev. Pédagogique*, Avril, 1902.

llegarán, quizás, á separarse por opiniones dogmáticas, pero coincidirán en un ideal de vida tan alto como sea posible; en sentir el mismo horror por todo lo que sea vil y bajo, la misma delicadeza en la apreciación del deber, en aspirar á la perfección moral, cualquiera que sea el esfuerzo que cueste, en sentirse unidos en aquella fidelidad á lo bueno, lo hermoso, lo verdadero, que es también una forma, y no la menos pura, del sentimiento religioso.»

Buisson, en 1898, después de sus años de servicio como Director de educación primaria, escribe casi apasionadamente sobre los límites de la escuela en la obra de la educación moral (1).

Cloudesley Brereton, de Inglaterra, Vice-presidente del Jurado internacional de Educación primaria, en la Exposición de París, después de haber hecho una extensa observación personal de la primera educación en Francia, habla de «un considerable progreso» resultante del cambio de la educación desde la base católica á la ética.—Dice también: «Durante mi visita á las provincias, he asistido á cierto número de lecciones de moral, y fuí agradablemente sorprendido por el interés que los niños tomaban generalmente en ellas. Siempre que la enseñanza era práctica y se basaba en la vida diaria y de la escuela, ó trataba de algún asunto al alcance de los niños, era fácil ver que el maestro tenía pendiente de sus labios al auditorio. Pero si se ponía algún abstruso *cas de conscience*, que requería cierta sutileza para resolverlo, ó el maestro se apresuraba á dar un carácter filosófico ó dogmático á su enseñanza, encerrándose en un círculo erizado de máximas y fórmulas, era evidente que, aun aquellos niños que intentaban seguirle, repetían con trabajo, por rutina, lo que él exponía, pero que sus corazones estaban lejos de él» (2). Bracq cita varios Inspectores de escuela y otros escritores franceses que hablan de resultados favorables. Sus manifestaciones, sin embargo, están re-

dactadas en términos generales, tales como «manifiesto progreso», «resultados más y más satisfactorios», «admirables resultados», etc. Mientras Bracq mismo piensa que estas y otras investigaciones semejantes demuestran frutos tangibles, admite que hay «maestros honrados, que no han dejado de expresar su desengaño por el resultado de su trabajo» (1).

Es verdad que el Jurado internacional de Educación primaria, en la Exposición de París, adjudicó á Francia, por unanimidad de votos, un gran premio por su sistema de instrucción moral. Pero es preciso reconocer que este juicio se refería al aspecto de la máquina, más bien que á sus productos: porque Francia estaba haciendo un intenso y directo esfuerzo por la enseñanza moral; no porque fuese evidente el buen éxito de estos esfuerzos.

Una investigación recientemente hecha ha derramado alguna luz sobre los resultados. Más de 3.000 niños de las escuelas primarias fueron invitados á describir «el acto más hermoso que ellos hubieran visto» (2). Cerca de la mitad refirieron, no una acción que ellos hubiesen presenciado realmente, sino una de las que habían leído en el material explicativo de sus libros de moral. La mayoría refería actos de heroísmo y de sacrificio, y los héroes y heroínas eran los de los libros. Esto indica que, al menos las partes más sorprendentes y dramáticas de las historias, vienen á identificarse con la experiencia propia de los niños de tal manera, que no distinguen las unas de la otra.—De aquí es de suponer que la apreciación que el niño hace de todo acto moral ha sido intensificada del mismo modo por su instrucción moral. Pero es necesario recordar que los deberes comunes de todos los días son menos dramáticos, menos sensacionales, que el heroísmo y sacrificio de las historias.

El *Libro de oro de las escuelas* es citado por algunos escritores como prueba de los buenos resultados de la instrucción mo-

(1) *Reports of V. S. Commissioner of Education. Sections on German, French and English Education.*

(2) *Reports of V. S. Commissioner of Education, L. C.*

(1) Bracq, Jean Charle nagne.—*Moral and Religious Instruction in France, Ed. Rev., Avril, 1902.*

(2) Russel. *Rapport sur la plus belle action Bull. de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Janv., 1903.*

ral (1). Es un inmenso volumen manuscrito, que contiene relatos breves de los actos de justicia, honradez y heroísmo observados en las escuelas de niños de Francia. Este libro formaba parte de la exposición de educación en 1900. Pero no está bastante justificada la presunción de que esos actos sean el resultado del estudio de la moral en las escuelas.

Dicho todo esto, es necesario confesar la desilusión por no ser más evidentes los resultados de un esfuerzo tan grande. Es preciso también tener en cuenta que, desde 1882, cuando la instrucción moral se introdujo en las escuelas, ha habido un marcado progreso nacional en muchas direcciones, tales como en la mejor preparación de los maestros, en la introducción de la enseñanza manual, etc., que indudablemente han contribuido mucho al perfeccionamiento moral mediante la escuela.

Del precedente estudio, parecen deducirse las siguientes conclusiones respecto á la instrucción moral en las escuelas primarias públicas de Francia:

- 1) Que el programa oficial comprende una lista admirablemente completa de deberes morales.
- 2) Que este programa no tiene en cuenta los grados de desarrollo del niño.
- 3) Que no está en armonía con la organización y administración de las escuelas.
- 4) Que es pobremente interpretado y aplicado por los libros de texto más en uso.
- 5) Que la mayoría de los maestros carecen de la simpatía y convicción que solamente dan vida á la instrucción moral.
- 6) Que el esfuerzo total concede demasiada importancia á la escuela, como factor educativo.
- 7) Que tiende á considerar la moralidad más bien como una cubierta que como una vida que ha de ser desarrollada (un libro de texto define *la morale* como la ciencia de las buenas maneras).
- 8) Que los resultados, hasta donde pueden ser estimados, aparecen lastimosamente insignificantes, cuando se les compara con

(1) Pellison, M.—*Le livre d'or des écoles*, *Revue Pédagogique*, Août, 1901.

la magnitud de la maquinaria y del esfuerzo que los producen.

Pero, á pesar de la crítica severa que pueda hacerse del método francés para la instrucción moral en la escuela, hay que reconocer á Francia el mérito de haberla iniciado luchando contra obstáculos tremendos. Lo que representa el quitar á viva fuerza la escuela de manos de una Iglesia que había estado dirigiendo su enseñanza largos siglos, en un país donde era relativamente pequeño el terreno intermedio entre el catolicismo de una parte y el ateísmo de otra, y sustituir en estas escuelas la instrucción moral, basada en el deber y la conciencia, á la enseñanza religiosa de la Iglesia católica, no puede ser apreciado por un extranjero. Además, es preciso reconocer que se ha derramado mucha luz sobre el problema de la instrucción moral. Miles de maestros franceses se han visto obligados á pensar más ó menos seriamente sobre él. Sus reflexiones y su experiencia van gradualmente iluminando las imperfecciones de los métodos empleados y reconcentrando la atención sobre el maestro como el factor fundamental en la tarea á ellos encomendada.

(Concluirá.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

ENERO

La educación física en el parque de Jordan (Cracovia), por el profesor Max Guttmann.—Fundada 20 años hace, con el dinero y trabajos incesantes del ginecólogo Dr. Jordan, vive esta institución consagrada á estimular los juegos escolares y de la juventud obrera. Posee un extenso terreno á pocos minutos de distancia de la ciudad, con 10 campos de juego, donde se reúnen los alumnos de primera y segunda enseñanza (en número, á veces, hasta de 1.200), los días lectivos, y los obreros, agrupados en sociedades, los festivos. Tienen igualmente su turno y utilizan

también los aparatos y salas de gimnasia todos los asilados de Cracovia. La pequeñísima cuota semanal que pagan (un céntimo), reunida en una caja de ahorros, ayuda á costear el traje y los distintivos del juego. Tienen, además, su ducha gratuita, y merienda de pan y leche por una retribución mínima. Para descansar del juego, se ocupan en lecturas y canto, y en el culto religioso los días festivos. El Municipio proyecta aumentar los terrenos del parque con 200 hectáreas del actual hipódromo y encargarse de continuar la obra del filántropo doctor. También la ciudad de Viena se propone festejar el jubileo del Emperador con la fundación de nuevos parques de juego.

Medios de combatir el nerviosismo en los alumnos de enseñanza superior, por R. Fischer.—Reduce los tipos de nerviosidad á dos: el móvil y el sensible, asignándoles como carácter común la asimetría, cuyos síntomas físicos y espirituales describe. Previene contra el hecho de calificar de enfermos ó anormales, sin más, á los jóvenes nerviosos por temperamento, que suelen ser los mejores alumnos de las escuelas superiores. Atribuye á la excesiva duración de la enseñanza, y al carácter unitario de programas y métodos, un influjo perjudicial sobre los muchachos predispuestos al nerviosismo por cualquier causa; dice que sólo se cultiva la receptividad, no la productividad; que se abandona el ejercicio de voliciones y sentimientos; se ahoga la fantasía, en aras de una precocidad y exuberancia intelectual que conducen á la neurastenia. Como no cabe pretender que haya una educación especial para esta clase de alumnos, dentro de la escuela, debe reformarse el plan entero de la enseñanza superior, en el sentido de armonizar mejor las facultades y dar más amplitud al desenvolvimiento corporal; y como medio transitorio, crear escuelas especiales para los nerviosos caracterizados, y establecimientos, que llamaríamos sanatorio-docentes, para los realmente enfermos.

Escuela sanitario-educativa, por G. Büttner.—Reconoce que son considerables los esfuerzos hechos hasta hoy para atender al tratamiento é instrucción de los niños mentalmente débiles; que se han creado por to-

das partes numerosas escuelas auxiliares con este objeto; sin embargo, se ve que son trabajos aislados, sin la trabazón y unidad necesarias para formar un personal especial, y sin un centro donde puedan aprovecharse las observaciones agrupadas de todo el profesorado actual, colaborando, naturalmente, el elemento médico. Propone que en una Universidad, en una clínica, combinadas con un asilo modelo, se reúna esta colonia de maestros que ha de distribuirse luego por las escuelas auxiliares para niños retrasados. En suma, un Instituto para el estudio científico del niño, normal y anormal, que pudiera estar agregado á una Universidad en que hubiere cátedra de Pedagogía.

Sociedades y reuniones.—En el Instituto de Psicología y Pedagogía experimentales, fundado por la Sociedad de Maestros de Leipzig, habló el director del mismo, Dr. Brahn, criticando el dominio de la psicología herbartiana, que todavía rige en las Escuelas Normales, y que conduce á una pedagogía también metafísica, opuesta á la experimental, única de que cabe esperar la solución de los modernos problemas de la educación. Explica que, para esta necesaria reforma, se ha creado, en 1906, el Instituto de Leipzig, con sus cursos de vacaciones, preparatorio y complementarios, cuyas lecciones y profesores enumera.—Sobre el tema «Misión de la escuela contra el alcoholismo», habló el Dr. Hartmann en el XI Congreso Internacional de Estocolmo, consagrado á este fin; expuso su opinión de que el principal medio de convicción para los alumnos era el ejemplo personal de un profesor abstemio, y de que debe extenderse la propaganda, no sólo respecto del niño, sino hasta de la edad juvenil. Además, hay que continuar haciendo ver, por todos los demás medios, los peligros de toda bebida espirituosa.

Variedades y noticias.—Más de 30 escuelas municipales de Berlín (próximamente, un octavo del total) están situadas en casas alquiladas, con excesivo número de alumnos, y en condiciones muy desfavorables, en todos conceptos. Se trata de zonas de la capital en que el aumento de población ha superado en mucho á lo previsto.—En Wiesbaden se había denegado por el anterior

Ministro de Instrucción pública la propuesta de establecer el juego escolar obligatorio durante la tarde, que existe ya en las escuelas superiores de Württemberg, y empezará en las de Sajonia á principios del próximo curso. Se cree que el nuevo ministro accederá, y en este sentido trabaja la Comisión central alemana de juegos populares y de la juventud.—El Gobierno provisional de Magdeburgo ha hecho reducir el número de horas de trabajo agrícola que puede imponerse á los niños por la tarde durante el semestre de verano, en que sólo hay clases por la mañana.—La Sociedad de Profesores de gimnasia de Berlín ha elevado una moción dirigida á que el sistema educativo escolar sea sustituido por el basado en la gimnasia, atendándose, más que hoy se hace, á la espontaneidad del alumno y á su naturaleza, necesitada de ejercicio físico y de nuevos horizontes, en conformidad con la vida social moderna.—Según la reciente ley de Mecklenburgo, para las escuelas rurales que sostiene la nobleza, no debe pasar de 80 el número de alumnos en cada clase; cada una de aquéllas ocupará un edificio con habitaciones para los maestros; tendrán las clases una superficie mínima de 25 metros cuadrados, sin exceder de 60 (con 3 metros de altura), correspondiendo 0,75, por lo menos, á cada alumno. El piso será de madera, y donde sea de piedra ó cemento, llevarán las mesas un tablero para apoyar los pies; las condiciones de luz, calefacción, retretes y todas las demás relativas á la instalación, corresponderán á cuanto pide la higiene escolar, que actualmente está allí poco observada.—La señora W. Geissler, que á su título de médico reúne el de directora de un establecimiento de educación, propone que para las excursiones escolares se dirija á las familias un formulario en que consten con precisión el día y hora de salida y llegada, cuotas de viaje, merienda, etc., ropa y utensilios, enfermedades que impiden tomar parte en la excursión ó paseo y el ruego de que firme el padre, dando ó negando su permiso, é indicando los motivos de la negativa, en su caso.—Respecto de si los ejercicios de gimnasia han de ser iguales para niños y niñas, es opinión general entre los médicos que se

debe emplear con ambos sexos el mismo sistema durante el primer año de gimnasio, y diferenciarse luego, al aproximarse á la pubertad, conforme exige el organismo respectivo. Lo que se debe evitar es que las niñas empiecen demasiado tarde esta enseñanza.—Una silla articulada, invento del médico escolar Stephany, sirve para medir las dimensiones del cuerpo y las distancias en ángulo recto entre cada parte, en posición sentada. Si los resultados corresponden á la idea, será muy fácil adaptar el asiento y respaldo respectivos para cada alumno.—El propagandista de la educación física en Alemania, Schenkendorff, señala como paralelo con ella el cultivo de la educación manual, que comprende la destreza de la mano, el desarrollo de la vista, el del entendimiento y del gusto artístico; esta enseñanza, bien dirigida, dará trabajo y bienestar á nuestros jóvenes y mejorará la situación industrial del país en su competencia con los extranjeros.—El profesor Michelson afirma que pocos alumnos soportan, con provecho, una clase de 45 minutos, y propone que en los dos primeros años ninguna pase de 30, ni de 35 en los restantes. Cree que en seis clases breves de aritmética, por ejemplo, se obtiene más resultado que en cuatro largas.—Se ha fundado en Hannover una Sociedad de higiene escolar; sus primeros debates han sido sobre la iluminación normal y modo de apreciar su medida en las clases.—Opiniones sobre coeducación. Según la Sociedad de higiene escolar de los maestros de Berlín, debe procurarse, en general, la instrucción separada de los dos sexos, por motivos de índole física y mental; sólo en circunstancias dadas, será conveniente la unión para los grados inferiores. En cambio, el municipio de Vegesack (Brema) abre las puertas del Gimnasio realista (1) á las muchachas; y en Sajonia se ha acordado admitirlas desde el corriente año, por vía de ensayo, en las clases superiores del grado medio, siempre que no se aumente por esto el número de alumnos, y excluyéndose á las que no pasen á la sección siguiente en el plazo

(1) El Instituto realista de 2.ª enseñanza de más alta categoría.—*N. de la R.*

ordinario.—En el informe anual del Gimnasio realista de Schöneberg, se consigna el efecto perjudicial de las clases suplementarias, sobre todo para los alumnos débiles, y se previene contra ellas á los padres de familia. Pero el remedio no está en mano de éstos.—En Charlottenburgo han aumentado los campos de juego, casi todos en terrenos propios de la ciudad, hasta llegar á 37.000, próximamente, el número de niños (y otras tantas niñas) que acuden á ellos; en el próximo año se ampliará este beneficio á los alumnos de la 7.^a sección.—El ensayo de «escuelas de bosque» hecho durante 13 semanas por la Sociedad inglesa de Woolwich, con 100 niños, ha dado tales resultados, que se proyecta para 1909 aumentar considerablemente este número. Es de recordar, con este motivo, que pasan de 200.000 los niños ocupados en trabajos industriales, y la mayoría de ellos en condiciones muy lamentables.—Demuestra el Dr. Berger, citando un caso práctico, que la miopía es fácilmente corregible en sus comienzos, con una temporada de descanso, principalmente en el campo.—En Rixdorf, á ejemplo de otras varias ciudades alemanas, se ha establecido un curso de perfeccionamiento de juegos populares, por la Comisión central destinada á estos fines. Consta de lecciones teóricas sobre los ejercicios de movimiento y gimnasia, más las consiguientes prácticas de todos ellos. Es gratuito, aunque se pagan 5 marcos para recibir el Anuario y demás publicaciones de la Comisión.—Ha quedado establecido definitivamente en las provincias del Rin, durante el invierno, el horario escolar de la mañana (después de regir en Alemania la hora de la Europa central) en cinco clases, de 8,30 á 1, con los descansos algo abreviados. Para los alumnos que llegan en ferrocarril á las 8, está ya preparada la calefacción en las clases; sólo falta hacer que la reducción de tiempo no alcance á la gimnasia, ni á los descansos.—En el granducado de Hesse, se ha dispuesto que los alumnos de las escuelas superiores reciban, al terminar sus estudios, las explicaciones convenientes en cuanto á la relación sexual.—El Gobierno alemán, como la Comisión central para la protección á la juventud,

han promovido informaciones acerca de la deficiente alimentación del niño, y de los medios científicos y administrativos que deban emplearse para remediarla en las ciudades y en el campo. A los resultados se les dará gran publicidad.—Una estadística hecha sobre esta materia en las escuelas municipales de Berlín ha demostrado que, no obstante los esfuerzos de la ciudad y de las Sociedades de higiene escolar y de cantinas escolares, son muchos los niños insuficientemente alimentados, por diversas causas. En sesión de 19 de Diciembre último, se presentó una moción al Municipio para dar comida á todos los alumnos que no podían tenerla en su casa, ó subvencionar para el año actual con 12.000 marcos más las cantinas; los concejales del partido social-democrático propusieron elevar esta cantidad á 65.000 marcos.—En Worms, se ha creado un sanatorio para 600 niños anémicos y cardíacos, que ocupa extenso terreno en el Odenwalde, y en Budigen un asilo para tuberculosos, nombrándose también médicos escolares para aquel distrito.

Disposiciones oficiales.—Del Consejo escuelas de Posen (27 Junio 1907), recordando á los directores de establecimientos de enseñanza superior el plan de estudios de 1901, según el cual, no se debe encargar á los alumnos trabajos para su casa que necesiten más de 1 á 3 horas (proporcionalmente de la 6.^a á la 7.^a sección), siendo éste un máximo á que ha de procurarse no llegar.—Del Gobierno provisional de Potsdam (21 Setiembre 1907), para que en lo sucesivo entiendan los inspectores escolares, y no los funcionarios de policía, en las extralimitaciones del castigo corporal cometidas por los maestros, sin perjuicio de que los casos graves pasen á conocimiento de la autoridad judicial.

Libros nuevos.—*Las tareas del médico escolar y la higiene escolar*, por Leubuscher. Leipzig y Berlín, 1907 (en alemán).—Su práctica de 5 años en Sajonia Meiningen, le facilita el conocimiento de estas cuestiones. Se declara partidario del sistema alemán, en el cual el médico escolar es médico de los alumnos, no meramente consultor para los problemas higiénicos de la escuela. Son bas-

tantes, á su juicio, los dos reconocimientos anuales preceptuados y cree (quizás equivocadamente) que el del oído y la vista puede aplazarse hasta pasados algunos meses del ingreso. Debe el médico escolar utilizar la estadística sanitaria, por medio de avisos á los padres, de conferencias públicas, asistiendo á los alumnos pobres, con cursos de gimnasia, especiales de tartamudos, etc., y combatiendo enérgicamente la miopía. El tuberculoso, maestro ó alumno, debe ser excluído de la escuela. Tiene, por último, que atender á los graves problemas relacionados con ésta: el alcoholismo, los niños débiles mentalmente, la instrucción higiénica de los maestros, el curso sanitario y las explicaciones sobre la cuestión sexual.—*Causas de las enfermedades mentales*, por el profesor Meyer. Jena, 1907 (en alemán).—Es folleto de utilidad para las personas ajenas á la ciencia.—*¡Libertad! Consejos á la juventud alemana sobre la cuestión sexual*, por el Dr. Brennecke. Magdeburgo, 1907 (en alemán).—Incluye este problema, como el del alcoholismo, entre los más vitales de la esfera ética y social; y examina todas sus cuestiones, de suerte que puede guiar á quien haya de estudiar los diversos aspectos del mismo.—*El problema sexual en el joven culto, antes del matrimonio: pureza, vigor y amor á la mujer*, por H. Wégener. Düsseldorf y Leipzig (en alemán).—Es el llamamiento de un joven á sus coetáneos, hacia la sencillez de costumbres, como primera condición de un organismo vigoroso, y corresponde á esa cruzada moderna contra la corrupción sexual, que, partiendo de las esferas oficiales, tiene por objeto prevenir los grandes peligros que para el porvenir de la nación encierra una juventud viciosa.—*Los juegos por la tarde*, por H. Raydt. Leipzig y Berlín, 1907 (en alemán).—Es un trabajo de muy grande utilidad para las autoridades escolares; por sus indicaciones prácticas acerca del modo de establecer y utilizar el juego al aire libre.—*Historia de la enseñanza de la gimnasia*, por K. Euler y C. Rossow. Gotha, 1907 (en alemán).—Forma una parte de la Historia general de la enseñanza primaria en Alemania. Ensalza el sistema alemán, fundado por Spiess, y le compara con los del extranjero.

Sumario de *El Médico Escolar*, Revista publicada como suplemento de la presente: *Una ley inglesa de médicos escolares*, por L. Burgerstein.—*La cuestión del médico escolar en el Congreso internacional de higiene y demografía de Berlín, de 1907*, por el Dr. Obbecke.—*Informes anuales de médicos escolares*—*Varietades*.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

París.

FEBRERO

Historia del latín del siglo III al IV, por M. H. Goelzer.—Puede decirse que á partir del siglo III de nuestra era la historia del latín se liga estrechamente con la del progreso y victoria del cristianismo. Es seguro, por lo menos, que la literatura pagana moría por agotamiento y contrastaba con la debilidad de sus cultivadores la fuerza y el vigor de los escritores cristianos. Solamente los jurisconsultos conservan durante algún tiempo en su latín, una parte de la savia antigua; su lengua es neta y clara, simple y fuerte; pero estas son excepciones que no tardarán en desaparecer. A partir de Constantino, se verá la lengua del Derecho, ganada por el contagio universal, descomponerse poco á poco y mostrar los mismos defectos característicos que el latín literario del tiempo.—M. Goelzer procura demostrar con su trabajo el interés que presentan los estudios que tienen por objeto la latinidad cristiana y el espíritu con que conviene abordarlo.

La Pedagogía de Fourier, por M. H. Bourgin.—Aun cuando á Fourier, como á todos los utopistas, haya que acogerle con reservas, no debe prescindirse de su testimonio; tanto más cuanto que sus viajes, su experiencia, sus meditaciones y su sinceridad y franqueza hacen de él un testigo excepcional de la vida social que le rodeó. Por otra parte, si bien es cierto que para Fourier el programa educativo no era más que un elemento, una condición y un medio del régimen imaginado por él, no es menos cierto que lo ha desenvuelto de una manera bas-

tante independiente y con frecuencia en términos bastante generales para sufrir un examen particular y desinteresado. Fourier pensaba que para toda transformación social era la educación una de las vías más seguras; estimaba que su Falansterio debía fundarse menos sobre leyes que sobre nuevas costumbres, y á este fin sobre una nueva Pedagogía; de aquí la importancia que esta pedagogía tiene en su obra y el lugar que ocupa en todo el edificio. Pero ya se verá que si está hecha para el Falansterio, no es preciso estar en él ni ser falansteriano para comprenderla y apreciarla.—Para tener la clave de algunas expresiones esotéricas conviene advertir que Fourier llama «civilizados» á todos los que sin ser bárbaros ni salvajes han permanecido en la ignorancia de la revelación social aportada por él; y «societario» al régimen instaurado por esta revelación. A la «civilización» malhechora opone la «armonía» bienhechora.—Todo el programa pedagógico de Fourier es anterior á 1830. Es contemporáneo de una sociedad que confía la enseñanza á las escuelas cristianas para los hijos del pueblo y para los pequeños burgueses á los liceos napoleónicos, y que los funcionarios de 1811 sometían á «la disciplina militar». Parecía, pues, favorable la hora para la Pedagogía libertada de prejuicios y de tradiciones; parecía que todo estaba por hacer.—Antes de edificar, Fourier ataca. «La educación civilizada comprime y desnaturaliza las facultades del niño... Dirige la infancia en sentido contrario á la naturaleza. No solamente es contraria á la naturaleza, sino también al buen sentido», por confusión de métodos y duplicidad de acción. Independientemente de las variedades de sistema en las instituciones públicas, se entrometen todavía, sea en el hogar, sea en el mundo, una docena de métodos heterogéneos que dan al niño otras tantas impulsiones contradictorias, las cuales á la edad de la pubertad son absorbidas por una nueva educación, llamada el espíritu del mundo. «Descendiendo á detalles de la educación civilizada, encuentra absurdo que se enseñe al niño un catecismo notoriamente incapaz de comprender, y que se le haga creer que el justo

peca siete veces al día, y se le desorienta á fuerza de terrores». Acudiendo á sus impresiones personales, recuerda que espantado de las continuas amenazas del infierno y pensando que para evitarlo valdría más confesar algunos pecados de más que correr el riesgo de omitir alguno, se acusó á los siete años de lujuria y simonía, con la natural sorpresa del sacerdote. Tampoco se adapta la educación á las facultades reales ni á las potenciales de los individuos. Sólo sigue un designio consistente cuando se practica para esclavizar ciertos individuos á las conveniencias de ciertos otros. Tal la de la mujer, que es conveniente embrutecer para que sirva de «esclava mora» del hombre.—La educación propuesta por Fourier tiene un carácter de generalidad, de universalidad absoluta; se aplica á todas las condiciones, á todas las nacionalidades; no hace ninguna distinción de clase, de país, de sexo. Pero este carácter está inmediatamente corregido por una regla inicial; la educación tiene siempre, y en todos los casos, por objeto el desenvolvimiento de las facultades individuales, á las cuales debe adaptarse exactamente. Partiendo de este supuesto, la educación ideal debe ser «compuesta, formando á la vez el cuerpo y el alma: *integral*, abrazando todos los detalles del cuerpo y el alma, *introduciendo* la perfección sobre todos los puntos». La educación que responde á esta definición, «tiende, desde luego, á hacer brotar desde la primera edad las vocaciones del instinto y á aplicar cada individuo á las diversas funciones para las que le destina la Naturaleza». La Naturaleza será la guía suprema, y buenos maestros y buenos instrumentos de trabajo, las dos condiciones necesarias.

Cuestiones de enseñanza según un libro reciente, por M. Toutain.—El libro en cuestión es el de M. de Monzie: *Les Reformes scolaires*, y de él se escogen para hacer su crítica dos capítulos esenciales: «El sindicalismo» y la «Enseñanza de la historia». M. Toutain, para el cual es absolutamente indiscutible la ilegalidad del sindicato de maestros, censura á M. Monzie porque, á pesar de participar de su criterio, no aconseja la supresión violenta, el castigo enérgico, la

mayor severidad, en suma, para destruir la gravedad que el problema ha alcanzado por debilidades y vacilaciones de los Gobiernos, sino que propone reformas que demuestren que la política democrática es susceptible *de triunfar, de realizar y de crear*.—Algo análogo ocurre en cuanto al segundo problema; también se reconoce que en cuanto á su fondo, M. Monzie ha visto claro al reclamar para la enseñanza de la historia *exactitud é imparcialidad*; pero también se le critica de no sacar las consecuencias lógicas de sus premisas y no tener, en su inteligente optimismo, frases de acre censura para los maestros que enseñan «la historia apasionada, optimista y sincera de la civilización universal», y por no reconocer que la exactitud y la imparcialidad han sido seriamente comprometidas en estos últimos tiempos por el pacifismo escolar.

Una historia de la instrucción y de la educación, por M. Millioud.—*Histoire de l'instruction et de l'éducation*, por Francisco Guex, Director de las Escuelas Normales del cantón de Vaud, profesor de Pedagogía en la Universidad de Lausanne.—El mérito esencial de esta obra es el de tratarse de una historia de la Pedagogía, tomada no tanto de los pedagogos como de las escuelas y menos de las teorías que de los hechos. Uniendo la historia de la escuela á las de las teorías, todo cambia de proporción, de color, de carácter bajo la luz de la realidad. Todo se hace más concreto y se comprenden mejor las aspiraciones y aun las utopías de nuestros antepasados. Es el espíritu de monsieur Guex, muy comprensivo y conciliador y especialmente versado en la Pedagogía alemana, merced á su larga permanencia en Jena, la ciudad santa de los discípulos de Herbart donde el célebre profesor Rein, después de Stoy, mantiene y desenvuelve la tradición del maestro.—La obra está dividida en dos partes, seguidas de un apéndice. La segunda parte, mucho más extensa, es también la que envuelve más interés. La primera nos da una breve información de la educación en la antigüedad; el apéndice, un centenar de páginas consagradas á la historia escolar de Suiza, especialmente de la Suiza romana, es uno de los me-

jores resúmenes que se han hecho de las instituciones de 1.^a y 2.^a enseñanza en los cantones helvéticos y de su desenvolvimiento en el siglo XIX. El cuerpo de la obra está formado por los veintiocho capítulos, que nos conducen desde los primeros siglos de nuestra era hasta la época actual. A cuatro reduce las principales tendencias pedagógicas de ésta: la de los clásicos, la de los negativos, la de los moderados y la de los científicos puros. De estos partidos solamente condena el segundo; Tolstoi es el representante más conocido y más paradójico de los que, bajo pretexto de libertad, abandonan al niño el cuidado de instruirse, con la facultad de perder su tiempo. Los otros partidos, lejos de oponerlos unos á otros, los concilian ó más bien creen que la experiencia, madre de la certidumbre, los pondrá de acuerdo.

Sociedad de enseñanza superior.—*Necrología*: Amadeo Hauvette: Discursos de messieurs A. Croiset, Martha y Teodoro Reinach.

Análisis y extractos.—*Revistas extranjeras*: Revista pedagógica: La Prensa pedagógica en la América latina.—D. B. RNÉS.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

MAYO

Noticias ocasionales.—Entre otras, contiene varias sobre: 1) *La reforma de Oxford*.—*El Times* ha publicado una serie de artículos con este título, firmados por *fellows* y *tutors* de ocho colegios, «ni tan jóvenes que piensen que han dado con la más acabada solución, ni tan viejos que crean insoluble el problema». El primero, puramente histórico, ocúpase de las fases por que ha pasado la Universidad: en su origen, Corporación ó *guilda*, gobernada absolutamente por los maestros y destinada á educar para el magisterio á gente pobre; con el Renacimiento, comienza realmente su importancia social, que casi coincide con la absorción de la Universidad por los Colegios; pasa, por último, su gobierno, de manos de un Cuerpo de profesores residentes en la ciudad, á una Corporación desparramada por todo el país.

PER
ATE

Esta misma historia muestra la necesidad de una reforma inmediata, que los publicistas confían en que puede ser hecha por la misma Universidad, si bien es muy de dudar que esto suceda con una *Convocation* (1) que todavía impone como obligatorio el estudio del griego. Es cosa innegable que la Universidad de Oxford, con todos sus prestigios, está fuera de la vida progresiva del país. El hombre de Oxford (*the oxford man*) tiene, es verdad, un cierto prestigio social; pero no se le ve dispuesto á abrir las puertas del templo de la ciencia á las más urgentes formas de la actividad moderna. El oxoniano no suele distinguirse, ni por su cultura, ni por su aplicación; y la razón es que la mayoría de los graduados son *passmen* (2), es decir, vigorosos jóvenes devotos de la atlética; pero bastante vacíos de cerebro. Esta es, al menos, la idea popular en Inglaterra. Y se comprende que así suceda, porque la verdad es que no se ofrece al estudiante en Oxford nada que pueda interesarle en la esfera de la ciencia, y, naturalmente, su actividad se emplea en los juegos y deportes. Además, el *passman* se encuentra con el profundo cambio moral que significa participar del gobierno de la escuela con los *fellows* (3); es decir, tomar en serio la vida; mientras que en la Universidad, ligado como está por unos estatutos hechos para niños de 13 años, se le trata como á un muchacho irresponsable, y obra en consecuencia. Hay, pues, que comenzar por reformar la constitución de la Universidad, en el sentido de que esté gobernada por una Corporación residente, y no desparramada por toda la nación; los exámenes deben estar en armonía con las condiciones de la vida moderna, asegurando al alumno una base de conocimiento por medio de la enseñanza liberal y poniéndole al mismo tiempo en condiciones de caminar seguramente por la vida. Nada de preparación para exámenes; lo esencial

es colocarlo en situación de realizar trabajos de investigación y descubrimiento.—2) *Educación rural*.—La Asociación de Consejos de Condado (*County councils*) ha publicado un Memorándum de las reformas que deben introducirse en las escuelas de los distritos rurales. Según él, debieran estudiar sus alumnos: lectura (historia, geografía y literatura general), escritura, composición, aritmética (medidas de terrenos, cálculos de cosechas, contabilidad doméstica, valores de los productos en el mercado, etc.), estudio de la naturaleza, dibujo (trazado de jardines, croquis de herramientas) y trabajos manuales: jardinería y oficios más corrientes en el campo, para los niños; para las niñas, tareas de cocina (incluso compra de artículos alimenticios), costura, lavado y planchado, economía doméstica é higiene elemental. Habrá también museos de objetos de Historia natural de la comarca y exposiciones de los trabajos de los alumnos.—3) El distrito de West Ham está amenazado de una huelga de maestros, motivada porque el nuevo Comité de Educación ha rebajado el sueldo á los que estaban á su servicio, no obstante el compromiso, contraído anteriormente, de mantenerles en el que desde su ingreso gozaban. La Unión nacional de Maestros ha organizado una campaña de defensa, y sostendrá pecuniariamente á los profesores que se vean obligados á presentar su dimisión ó á abandonar sus escuelas.—4) El Lord Jefe de Justicia, y los Jueces Mr. Darling y Mr. Phillimore han admitido la apelación promovida por varios padres, multados á instancia de la Autoridad de educación de West Riding por la no asistencia de sus hijos á la escuela el día de la Ascensión, determinándose que los niños que vayan á la iglesia ese día tienen excusa razonable para no concurrir á la escuela.

Idola pulpitorum. Errores en la práctica de la educación.—V. *El estudio de la naturaleza*, por Mr. Raymont, Vicedirector del Colegio de Goldsmith (conclusión).—El mismo autor resume así este largo estudio: 1) Comenzamos por examinar el valor científico y educativo de cinco términos, dos de los cuales, «lecciones de observación» y «lecciones de objetos», concluyen por ser idénti-

(1) *Convocation* es la Asamblea que corresponde en cierto modo al Claustro general de nuestras Universidades.—*N. de la R.*

(2) Estudiantes que se contentan con pasar sus exámenes al nivel usual inferior.—*N. de la R.*

(3) Los *fellows*, ó «socios» de los Colegios, son graduados que tienen en ellos pensiones para estudiar y dirigen su administración.—*N. de la R.*

cos.—2) La mera lección «de información», con explicación, con ó sin el auxilio de pinturas ó diagramas, debe ser proscrita. Semejante procedimiento, por necesario ó deseable que sea, sobre objetos ó procesos que no puedan ser observados directamente, se empleará con mejores resultados y con menos riesgo de confusión, cuando se refieran cuentos á los muchachos más jóvenes, ó se les muestren láminas; y á los mayores, en las lecciones de geografía, historia de la industria, composición inglesa, lectura y cosas análogas.—3) Las lecciones de cosas, ú observaciones sobre objetos heterogéneos son de dudosa utilidad. Admitir el principio de que el propósito de estas lecciones es practicar observaciones ó descripciones sistemáticas, sin considerar el valor intrínseco del conocimiento adquirido, es abrir las puertas á todo lo trivial y hasta grotesco. Preguntar si el método es más importante que la materia, es lo mismo que tratar de averiguar cuál de las dos ramas de un par de tijeras es la que corta. Por todos los medios debemos cultivar el hábito de la observación escrupulosa; pero debemos al mismo tiempo cuidar de que no se observe sino lo que merece ser observado.—4) El estudio de la Naturaleza, tal como lo hemos expuesto, conviene incluirlo en el plan de las escuelas á que concurren muchachos de 12 á 13 años. Después de esta edad, aprovechará ya la enseñanza de una rama elemental; pero aquellos primeros estudios no especializados en su objeto é informales en su método, no deberán ser nunca abandonados, aun cuando por la penuria del tiempo haya que disminuirlos.

La escuela, club dramático.—Entre las cuestiones interesantes relativas al valor de la educación literaria en las escuelas, está la del entusiasmo que realmente sienten los niños por el gran dramático Shakespeare. Es de temer que la simple lectura de sus producciones no despierte en ellos tanto interés como uno de las *Little Women*, ó el relato de una aventura de Henty. Los maestros deben siempre tener en cuenta que el drama es acción antes que poema; y que así como no se llegará nunca á aprender á jugar á la pelota, meramente con explicaciones,

sino *jugando*, el método natural de estudiar un drama de Shakespeare, ó de cualquiera, es representándolo. De aquí la importancia, para el autor, de considerar á la escuela como un club dramático. Claro, que no es probable que puedan representarse esos dramas en las escuelas por buenos actores; pero realizarlo con los muchachos es siempre hacedero, y hasta no deja de tener sus ventajas. El autor describe el interés con que lo toman los niños y sus familias, y cómo el maestro puede sacar mucho partido pedagógico de los sentimientos que en los actores y en el público despierta esa singular labor. Narra los mil incidentes que ocurren, tales como las comparaciones entre los méritos y defectos de los personajes respectivos, por los cuales, ni que decir hay que se apasionan los que los interpretan, quienes logran así penetrar los caracteres y darse, en suma, cuenta del argumento y de la trascendencia de la obra dramática, de un modo que nunca llegarían á alcanzar por la lectura, aun comentada y clarísimamente explicada por el profesor; sin contar con el valor que para el conocimiento de la historia tiene seguramente el penetrar en la psicología de los personajes de ciertas épocas y el entusiasmo que por los lugares en que la escena se realiza despierta en los que, como actores ó como espectadores, toman parte en la representación, comunicándoles el gusto por la Naturaleza.

Historia: lo que hay que enseñar y lo que no hay que enseñar, por Mr. G. F. Bridge.—Ante el aumento constante de enseñanzas, es siempre de actualidad la pregunta de Spencer: «¿Qué conocimiento tiene mayor valor?», y mucho más cuando de historia se trata. Por ejemplo, dada la actual situación de Inglaterra, ¿qué historia merece mayor interés que la historia de Irlanda y la historia de la India, la historia de nuestra gran caída y la historia de nuestro gran éxito? Y sin embargo, todo lo que de estas cosas se dice se reduce á unos cuantos, pocos, incidentes apenas relacionados con el argumento principal. Otro tanto sucede con la historia de Europa, en lo que de ella es necesario para comprender la verdadera situación de la Gran Bretaña: v. gr., en cuanto toca á la

política de todo el siglo XIX, ininteligible sin acudir á la inagotable y pristina fuente: la Revolución francesa. Pues bien: se despacha en las escuelas este estupendo cataclismo en una ó dos páginas de un libro de texto ó con unos cuantos minutos de conversación, en vez de consagrarle la atención y el tiempo necesarios para darse cuenta de su interesante y compleja naturaleza.—De aquí se deduce que hay mucho que inscribir y mucho que borrar en los programas de este estudio. Por de pronto, hay que convenir en que todo lo que tenga verdadero valor histórico hay que enseñarlo al detalle y contemplarlo en todas sus variadísimas relaciones. ¿Cómo se puede hablar de las leyes de pobres de 1601, sin mentar los cambios sociales, que las precedieron y siguieron, en una palabra, sin tener en cuenta la historia completa de esta institución? Lo mismo puede decirse de la Carta Magna: poco valdrá lo que se diga á los niños, si no se la contempla como el fundamento de nuestras libertades y la base de toda la historia constitucional inglesa.—Esto nos conduce á contestar á aquella pregunta: ¿Qué conocimiento histórico es de más valor? El que aumente la capacidad del hombre ordinario para la acción y para el pensamiento y su aptitud para juzgar cuándo se obra y se piensa rectamente. Si se tiene en cuenta que nuestras acciones están completamente ligadas al presente, y que nuestro pensamiento se refiere asimismo á lo actual, se concluirá con toda lógica que lo que más debe interesar al hombre de hoy es el conocimiento de la historia presente. En este principio debe, pues, apoyarse la elección del material para la enseñanza de esa historia. El maestro se propone, al enseñarla como es debido, algo más que una simple información. Desea estimular las cualidades de simpatía é imaginación, desarrollar la capacidad de pensar con acierto sobre los problemas del gobierno, de la guerra, del comercio y de otras instituciones análogas; aparte, por supuesto, de ciertos fines éticos: admirar lo digno de admiración y odiar y despreciar aquello que sea aborrecible y despreciable. Pero esto no afecta realmente á la elección del material; porque todo se puede lograr con cual-

quier capítulo histórico que se estudie; siempre, por supuesto, teniendo en cuenta que esto es tanto más fácil, cuanto los hechos están más cerca de nosotros. No negamos que el completo conocimiento de la historia medioeval, sobre todo en lo relativo á ciertos hechos y á determinadas instituciones, pudiera ser de gran valor para el estudio de la moderna; pero no cuando aquella es entendida á medias y explicada por fragmentos aislados. Si lamentable es que un hombre del día ignore quiénes fueron S. Anselmo ó Wykeham y sepa poco de la guerra de las Rosas, más lamentable sería que no conociera ni de oídas á Roberto Peel ó á Abraham Lincoln, ó que no tuviera idea de los trabajos de Dalhousie en la India y de Durham en el Canadá; pues que esta ignorancia argüiría completo desconocimiento del mundo, tal cual es hoy día. La historia inglesa, tal como se suele enseñar, deja al alumno, en la ignorancia, precisamente, de aquello que le es indispensable para darse cuenta de nuestras condiciones políticas y sociales actuales. Dejando á un lado lo trivial y lo anticuado, y conservando sólo cuanto sea de capital importancia, planeáramos un curso de historia poco más ó menos del modo siguiente: La época anterior á la conquista normanda quedaría referida en muy pocas líneas y probablemente no apuntaríamos más nombres que los de Julio César, Egberto, Alfredo y Canuto. Mucho más despacio trataríamos la conquista mencionada y el establecimiento de los normandos en Inglaterra, desde el punto de vista de su influencia en el lenguaje, costumbres, gobierno y estructura social de la nación. Pasaríamos directamente á la Carta Magna y á la historia antigua del Parlamento y sus grandes apéndices: la Petición de derechos, el *Habeas Corpus* y el *Bill of Rights*. Tampoco pueden pasarse por alto las guerras de los Eduardos y Enriques con Escocia y Francia. De las guerras de las dos Rosas, no hablaríamos sino lo necesario para explicar el despotismo de los Tudor; y, en cambio, concederíamos toda la atención que merecen los acontecimientos que marcan el alborear de los modernos tiempos, tales como la caída de Constantinopla, la

invención de la imprenta y de la pólvora y los grandes descubrimientos geográficos. La Reforma es de una gran dificultad, aun para el maestro más hábil, porque se corre el peligro de que los niños no lleguen á comprender su verdadera significación y se queden, en cambio, con detalles de muy escaso valor. El asunto inmediato de mayor entidad es la lucha de Inglaterra con España en el reinado de Isabel; lucha á la cual está ligada la historia de Holanda y de su imperio colonial. El de Jacobo I comprende dos acontecimientos principales: la colonización del Ulster y la partida del *Mayflower*. De aquí se pasa á la lucha entre el Parlamento y el Rey. El reinado de Carlos II puede ser omitido, con la excepción del Código de Clarendon. Estudiaríamos la Revolución de 1688 y sus consecuencias civiles y religiosas, con su apéndice—la unión con Escocia—y, por último, las guerras continentales del siglo XVIII. No debe olvidarse la suma importancia de la Revolución francesa para explicar todo el movimiento político y social de una gran parte del siglo siguiente. En cuanto á la intrincada historia de éste, el maestro debe buscar ciertos hilos conductores. Por ejemplo: el desarrollo del sistema democrático en el Gobierno y el del Imperio británico, por lo que se refiere á la historia de Europa; y el de los Estados Unidos, en cuanto á América.

Conferencia sobre la enseñanza de la higiene y la templanza (antialcoholismo).—Han asistido á ella representantes de Francia, Finlandia y Alemania, y de muchas de las colonias inglesas, contándose entre los asistentes á personas de la importancia de Sir Víctor Horsley, Sir Lauder Brunton, Sir John Cokburn, Lord Strathcona, Sir John Gorst y otros muchos. Se acordó consignar que la asamblea había oído con gran satisfacción que se da la enseñanza de higiene y templanza, sistemáticamente, en las escuelas elementales de las colonias del Imperio y que existen pruebas indudables del valor de esta enseñanza. Acogió cordialmente la noticia de que tal educación se realiza con evidentes resultados en ciertas Corporaciones de enseñanza; pero esto mismo le obliga á insistir en la necesidad de que las Autoridades loca-

les provean á que la instrucción de higiene y templanza forme parte especial de los planes de enseñanza de niños. Claro es que se ha reconocido que, aparte el problema general, los hay muy especiales para cada colonia; por ejemplo: el vestido, la edificación, la ventilación y la calefacción no son cuestión en Africa, y sí en Nueva Zelanda. En el territorio de Lagos, interesa muy particularmente cuanto se refiere al estudio de la malaria. En Africa, no pueden ser frecuentes las abluciones, por la falta de agua, mientras que en Nueva Zelanda hay en cada casa un baño. Se adoptó, asimismo, la resolución de que, atendida la responsabilidad del Estado en el régimen escolar, es preciso instituir en el *Board of Education* un departamento médico, con el encargo de la antropometría y la inspección facultativa de los alumnos.

En la «Revista bibliográfica» se emiten juicios sobre las obras siguientes: *Las Aves*, de Aristofanes, texto y traducción de B. B. Rogers; *La infancia salvaje: estudio acerca de los niños kafires*, por Dudley Kidd; *Razón, pensamiento y lenguaje ó muchos y uno*, por Douglas Maclean; *Historia de la Gran Bretaña, para las clases superiores*, por T. F. Tout; *Trabajo manual educativo y enseñanza sistemática del color*, y otros varios de menor importancia.

De la educación del sentido del color en el niño.—El color es uno de los grandes goces de la vida, y el goce y la felicidad son potencia para el bien; hacer, pues, feliz á un niño es hacerle bueno. La primera infancia es el período en que los sentidos se encuentran más abiertos á las impresiones de las cuales ha de vivir seguramente el espíritu en lo sucesivo. La cortedad ó la indiferencia estéticas determinan la insensibilidad mental y moral de los ineducados: por consiguiente, sólo del cultivo del lado estético de la naturaleza infantil podremos esperar un pleno desarrollo del carácter del adulto, porque el carácter depende de la voluntad y la voluntad se agranda á medida que crece la vida sentimental. Froebel, reconociendo la atracción que sobre el niño, en su primera edad, ejerce el color, ha hecho de las seis bolas coloreadas su primer juguete educati-

vo. Por eso debe procederse temprano en las escuelas á una educación definida y sistemática de los niños en esta materia del color; pero se ha tropezado por los maestros con bastantes dificultades.—A allanarlas contribuye seguramente el «Nuevo programa para la enseñanza del color» (*New Scheme of Colour Teaching*), resultado de muchos años de cuidadosos estudios y experimentos, con el propósito de realizar aquella educación sistemática de que venimos hablando. Toma como base los seis colores del espectro: *rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, violeta*. El índigo ó añil, usualmente incluido, se ha omitido porque hoy los hombres de ciencia lo consideran como un tono intermedio entre el azul y el violero. Esos seis colores, tan puros como sea posible obtenerlos, se emplean como tipos (*standards*), añadiendo un tono oscuro y cuatro claros, graduados, en cada color. Parecerá acaso que dichos colores son demasiado crudos; pero debemos recordar que los niños pequeños necesitan tonalidades brillantes para tipos de comparación. El primer paso en la educación del color ha de consistir en afirmar y desarrollar las facultades perceptivas del niño, valiéndose de materiales coloreados convenientes. Por este medio, adquirirá un cuidadoso conocimiento del color, el cual se completará con una correcta nomenclatura; constituyendo todo ello la base del trabajo ulterior, que naturalmente ha de consistir en una gradual progresión de la complejidad del material, progresión que producirá los consiguientes efectos en las manipulaciones y en las ideas de forma y color del niño. Siempre que se pueda, ha de procurarse que éstos se hallen rodeados de objetos bellos en la forma, en el color y en el dibujo: porque, como Ruskin ha dicho, «el espíritu que persigue la belleza está en situación de ser un espíritu hermoso».

La función de la Literatura en la formación del carácter, por Miss Geraldine Hodson.—En uno de sus sonetos, Wordsworth enuncia una opinión, que parece olvidada: «Únicamente por el alma son las naciones grandes y libres». Nunca como ahora, época de pleno predominio de lo material en todos los órdenes de la vida, es más oportuno resuci-

tar aquella hermosa máxima; pero comencemos por aquilatar el sentido de la palabra «alma», empleada por el poeta. Según todas las apariencias, quiso indicar con ella una á manera de ponderación de la razón cultivada, de las pasiones equilibradas, de la voluntad disciplinada, de los sentimientos dominados, aunque luminosos: en una palabra, lo que llamamos «carácter»; y si quisiéramos definir el carácter, nada mejor que recordar la opinión de Eneas Silvio Piccolomini, allá en el siglo xv: «la posesión segura de sí mismo es el carácter». Siendo esto verdad, la formación del carácter es la suprema función del educador. El profesor Darroch indica que la determinante en esa magna obra es «adiestrar al niño para que se conduzca en la vida conforme con su ideal de rectitud». Pero nos encontramos con la dificultad de señalar este ideal, pues varía con el concepto que de él tenga el maestro: así, para el creyente en la revelación divina, será la conformidad con el precepto de Dios; para el intuicionista, la observancia de aquellos mandamientos de la conciencia emanados de la luz interior del espíritu; para el hedonista, la conducta que mayores satisfacciones produzca, y aun para muchos hombres, el ideal viene á ser una resultante de las tres soluciones indicadas.—El autor del artículo sostiene la tesis de que, cualquiera que sea el parecer en punto tan interesante, lo cierto es que, en ninguna parte como en la literatura, se puede presentar el ideal ante el niño; porque aquí aparece más luminoso, más convincente, más estimulante, más atractivo. No tenemos que hablar de la necesidad de que el educador posea en este punto gusto literario y tenga la facultad de selección crítica muy desarrollada, para conducir al alumno en medio de la diversidad de modelos. Otro tanto sucede con las creencias religiosas ó filosóficas y con el poder mental del maestro, en cuanto á la especial ayuda que es necesaria al niño para penetrar en los difíciles arcanos de las cosas abstractas, dependiendo, por lo tanto, de aquellas cualidades del educador la elección de los ejemplares literarios que mejor encajen en la tarea de la formación del carácter.

El gracejo (humour) en la clase, por mister

John A. Moran.—Si alguien necesita en su profesión tener desarrollado el sentido del *humour*, es el maestro. El mundo de la escuela ofrece frecuentes ocasiones para cultivar esta agradable cualidad, y esto puede hacerse sin alterar la disciplina, antes con ventaja para aguzar el ingenio de los jóvenes y desarrollar su talento de observación. Acaso esto no sea tan fácil en la escuela primaria; pero en sus grados superiores y en la segunda enseñanza, hay multitud de oportunidades. Conviene preparar estas ocasiones, porque con la imitación se adquiere el hábito, aun para aquellos más refractarios. Anota á continuación numerosos ejemplos antiguos y modernos, recogidos en el trascurso de 30 años y siente no haber coleccionado más; pero pueden, por lo menos, servir de estímulo para otros observadores mejores y más experimentados; v. gr.: *Minerva*: título de una gran publicación. *Ulises*: uno de los nombres del general Grant. *Mercurio*: se usa en los barómetros. *Hector*: nombre muy común entre los perros. *Baco*: patrón de los bebedores, de los fumadores y de los jugadores de cartas; tiene una supervivencia en *bacarat*.

La educación moral en las escuelas públicas elementales, por Sir Charles Warren.—Comienza, haciendo notar las frecuentes quejas de los padres respecto á las condiciones morales de sus hijos y las estadísticas de la policía, que indican un aumento en el número de muchachos con inclinaciones criminales. A esta necesidad viene á satisfacer en Inglaterra la «Liga de la educación moral». Ocúpase á seguida de las causas del estado presente de la educación inglesa.—Cuando entró en vigor la legislación de enseñanza de 1870-74, miles de niños vinieron á las escuelas, con un bajo nivel de moralidad y de maneras, que no concordaba con el estado de los antiguos alumnos. De la convivencia necesaria resultó considerable perjuicio para éstos; pero también es cierto que han disminuído los crímenes de carácter brutal y violento; ha habido, pues, cierto progreso con la introducción, desde 1876, de la enseñanza sistemática de la moral en las escuelas.—Cree el autor que puede atribuirse aquel estado, además, á la evolución de la inteligencia del niño, sin el co-

rrespondiente progreso en otros elementos formativos del carácter. Ya Federico Temple, en 1860, decía: «no sólo en el conocimiento, sino en el desarrollo de sus facultades, el niño de 12 años está ahora muy por encima del de 14 de tiempos atrás». Por falta de enseñanza moral sistemática, los muchachos de 13 y 14 años se lanzan al mundo desde las escuelas con conocimientos y facultades de hombre, pero sin tener formado el carácter.—Otra dificultad radica en la característica nacional de la aversión á la enseñanza libresca, aversión agravada, sin duda, por nuestros modernos sistemas, en que se da la primacía á los instintos deportivos tradicionales. En Alemania, en los Estados Unidos, los niños estudian por amor al estudio; mientras que el inglés necesita estímulo—ser más que el compañero, alimentar la vanidad de los padres y de los maestros.—También apunta el autor la falta de cooperación de los padres en la obra escolar, sin la cual los efectos de la enseñanza y de la educación son tan estériles; é indica, por último, la carencia de enseñanza sistemática de la moral en muchas escuelas, ora sea aquella religiosa ó puramente secular.—Para evitar estas dificultades, es necesario adoptar un plan de educación moral común á todas las escuelas, de modo que resulte la enseñanza interesante hasta para los muchachos más atrasados. La primera cuestión que se presenta es acaso si los deberes del ciudadano pueden ser enseñados aparte de la religión y hasta dónde han de ser tenidos por comunes á todas las religiones. No hay animal, desde el más alto al más bajo, que viva (aunque sea en apariencia) en sociedad y que no tenga su código de deberes, y entre los hombres, así se hallen en pleno salvajismo, ó gocen de refinada civilización, es constante el respeto á la dignidad y al honor, como á otras reglas de carácter moral. Por eso la moral puede enseñarse lo mismo en cristiano, que en judaico, que en indo, que en mahometano; pero entiéndase bien, la moralidad es negocio de humanidad, y, por lo tanto, en las escuelas elementales, la educación moral debe darse desde el punto de vista de la conducta del ciudadano. Los conceptos de honor, honradez, respeto á la verdad, espíritu

de cuerpo, son completamente independientes de las ideas religiosas y constituyen un verdadero código de la ciudadanía. En Inglaterra, se batalla demasiado en cuestiones religiosas; y en cambio, se ha abandonado en las escuelas la educación cívica. Es preciso, pues, que insistamos en que, permitiendo que los maestros de religión comprendan en sus enseñanzas la moral, se introduzca en las escuelas la educación moral con independencia de la religión.

Lo que valen nuestros «reports» escolares, por Mr. H. J. Chayto.—No hay nada en el mundo más tradicional que nuestra enseñanza secundaria pública. Nuevos métodos pedagógicos han subsanado, á no dudar, algunos abusos; pero aún quedan prácticas que hace tiempo que debieron haber desaparecido, ó haberse modificado radicalmente. Una de ellas es el sistema de calificaciones trimestrales de cada alumno (*report*). El objeto presumible de este molesto y difícilísimo trabajo es llevar al ánimo del padre la impresión que la conducta y la labor del alumno han producido en quien lo redacta. Un humorista norteamericano asegura que, en el juicio escolar de Juan hijo, hay tres opiniones en juego: la opinión de su padre, que llamaremos *a*; la opinión del propio Juan, que llamaremos *b*, y la opinión del maestro, que llamaremos *c*. Trasmitimos á Juan padre la *c*, y procede á compararla con la *a*, formando el concepto $c+a$; si resulta desfavorable, se dirige á su hijo, el cual indica la suya, *b*, y la que tiene de los maestros, ó sea *x*. Organizados esos términos, resulta la siguiente ecuación:

$$\frac{c+a}{b+x} = 0$$

Examinemos el procedimiento más en boga. Generalmente, consiste en una hoja de papel, dividida en paralelógramos, conteniendo cada uno una nota. Por supuesto, que el *report* no debe decir si el muchacho es holgazán, porque á la escuela corresponde hacerle trabajar, ni si es distraído, porque al maestro toca cuidar de que atienda. Podrá ser Juan un idiota, un estúpido, con una cabeza aparentemente construída de soberbio granito de Aberdeen; pero ya se

cuidará quien debe, de que el juicio escolar no produzca perturbación alguna en la familia del alumno: el *report* dirá «que sabe vencer las dificultades de las cuestiones», ó «que hace progresos moderados», y hasta, como uno famoso, «que llegará á ser un buen padre de familia». Llenos los paralelógramos por los respectivos maestros, vuelve el documento al director, que, satisfecho del contenido, convencido de que no puede perjudicar á la escuela (léase que no hay peligro de que el padre saque al niño de ella), lo firma; y aquí se acabó la comedia. Esto, sin contar con los prodigios de memoria y de habilidad que tienen que hacer los profesores para que no se contradigan los informes, ni del valor de un juicio dado en tales términos. Los *reports* son demasiado numerosos; y servirían mejor al padre, si no se le comunicaran cuando ningún cambio apreciable se ha notado en su hijo. Sólo debían expedirse al final de cada período del curso (*term*) después de discutidos convenientemente en reunión de los maestros, y, sobre todo, ser más minuciosos y expresivos.

Noticias coloniales y extranjeras.—*Estados Unidos.*—En la «Escuela superior de Englewood, de Chicago», se ha introducido en la coeducación lo que se llama la *limited segregation*, que consiste en educar á los muchachos y las muchachas en la misma escuela, pero teniendo las clases por separado, fundando el sistema en los siguientes motivos: 1) las muchachas adelantan más que sus compañeros; 2) exceden en número á éstos en la proporción de 4 á 1; 3) como adelantan más que ellos, pierden interés permaneciendo al lado de quienes necesitan más tiempo para aprender; 4) no tienen los mismos fines que realizar en la vida; 5) sufren trastornos nerviosos al someterse al mismo régimen que sus condiscípulos; 6) no pueden darse lecciones de higiene convenientes en clases mixtas; 7) hay fundamentales diferencias entre las aptitudes intelectuales de los niños y de las niñas. El director Armstrong, que ha llevado el experimento, apunta: 1) los muchachos adelantan más que las muchachas en los idiomas extranjeros; 2) todos los niños prefieren la separación;

las niñas están muy divididas en la votación; los padres se pronuncian por el apartamiento (1).—La *School Review* de Febrero trata en un notable artículo la cuestión de la preparación de los maestros de escuela secundaria, y en él se transcribe el discurso del hon. J. Sterling Morton, de Nebraska, en el cual reclama para ese Estado profesores y profesoras de carácter irreprochable y de bien testimoniada capacidad. Se pide que por medio de leyes se procure elevar la consideración del educador, exigiéndole el correspondiente título, como se exige á los médicos y á los abogados para ejercer su profesión. No queremos confiar la enseñanza de nuestros hijos á charlatanes que practiquen en ellos su arte empírico, por miedo á que los deformen, los estropeen, los mutilen para toda la vida. El Estado de California exige en los maestros, no sólo competencia escolar, sino, principalmente, pedagógica, y piden que sean graduados de una Universidad en donde haya Facultad de Pedagogía, en la que adquieran, no ya teoría, sino también práctica.—El coste de la enseñanza universitaria es negocio de no pequeña importancia en la sociedad moderna. Una información semioficial, realizada no hace mucho tiempo, muestra que los gastos del estudiante alemán apenas llegan á 90 libras al año. El profesor W. Bailey, de la Universidad de Yale, ha coleccionado algunas estadísticas acerca del coste de la vida de colegio en los Estados Unidos; y del dato que le han suministrado 500 alumnos, resulta que el término medio viene á ser 292,30 dollars al año. Por supuesto, que el grupo mayor es el de los que gastan de 500 á 1.000; 9 de entre ellos pasan de los 2.000. Ha entrado en ciertos detalles curiosos; así, aparece de su estadística que los estudiantes ricos gastan diez y ocho veces más en diversiones y ochenta y dos veces más en tabaco y bebidas que los pobres.—El Reverendo J. A. Dewe inserta en el número de Marzo de la *School Review* un interesante es-

(1) Téngase presente que la opinión de Mister Armstrong ha sido la única contraria á la coeducación, en la numerosa Comisión Moseley, de que formaba parte.—*N. de la R.*

tudio acerca del niño americano. Comienza diciendo que cada muchacho es un bárbaro inconsciente, por su falta de reflexión, sus irresistibles impulsos, sus pujos de generosidad y su veneración por los héroes imaginarios; pero añade: «el niño tiene sus características raciales y genealógicas y es el vivo retrato anticipado de la nación á que pertenece». El niño francés, con su aire de abandono, pide á gritos todas las mañanas que le traigan su pelota; el muchacho alemán, con su aspecto militar y su recto continente, es un embrión de soldado; el chico inglés, con su porte de lord y sus manos en los bolsillos, muestra la dulzura de aquellos de quien se dice «que las buenas maneras han de conquistar el mundo». El muchacho americano no se parece á ningún otro: el rápido desarrollo de algunas de sus facultades, á costa de otras; los curiosos rodeos y vueltas de su cosmos moral y la extraordinaria combinación de fuerzas opuestas que en él se da, le coloca en un alto pedestal en el museo de los tipos juveniles. Lo que más llama la atención en el niño norteamericano es la seriedad de su carácter: otro muchacho, al salir de la escuela, salta como un potro; el americano toma gravemente su ómnibus ó pasea solemnemente; no juega sino con cierto cálculo; más todavía que serio, es precozmente práctico, lo cual se traduce en independencia de espíritu. Los profesores se lamentan de su falta de obediencia; pero hay una compensación: el niño americano tiene el poder de refrenarse en gran escala, y por eso fácilmente se mantiene la disciplina, sin aparato de coercición exterior. Lo principal en él es, según dicho profesor, la falta de nerviosismo, que le salva de grandes incomodidades y disgustos en la vida; en este respecto, como el japonés, duerme con sueño profundo, aun en medio de los más violentos y desagradables ruidos. No solamente es refractario á los choques físicos, sino también á las susceptibilidades mentales; los sarcasmos más punzantes, los epigramas más atroces, resbalan sobre él como los dardos sobre la piel del rinoceronte, y solamente se conoce su efecto en una leve sonrisa.—ADOLFO A. BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

EL DRAGÓN Y LA SERPIENTE EN EL CAPITEL ROMÁNICO (1)

por D. Ricardo Velázquez Bosco,

Catedrático de la Escuela de Arquitectura.

(Conclusión.)

Un capitel historiado del claustro de San Pedro de la Rúa, en Estel a, representa unos guerreros matando con la espada un oso ó un lobo, el uno; un dragón, el otro. Reproduce una tradición que se remonta, seguramente, á aquellas civilizaciones del Asia anterior que precedieron al imperio caldeo, tradición que con certeza tiene origen en la lucha titánica del hombre prehistórico con los terribles y extraños animales que poblaban el mundo, y de cuya existencia nos da cuenta la Paleontología; además de los que la fantasía creara, excitada por los fenómenos naturales y con los que poblara las noches eternas y los sombríos lugares de los países septentrionales. En la Grecia heroica, uno de los más comunes motivos ornamentales, en los escasos restos que de sus artes y su arquitectura se conservan, es el pulpo, ese monstruo marino, cuyos extraordinarios tentáculos tal vez hayan dado origen á la creación de la mitológica hidra de Lerna y á los animales que con multitud de cabezas figuran en las creencias de los antiguos pueblos del Oriente. Trasmitida esta leyenda al través de los siglos de las civilizaciones, la encontramos, ya trasformada, en la antigua Caldea, en la lucha entre el bien y el mal, base, andando el tiempo, de la doctrina del dualismo y del maniqueísmo de las sectas de los cataros, los patarinos y los albigenses, que tan gravemente perturbaron el mundo cristiano de la Edad Media. En los monumentos de la primitiva Caldea, figuran la lucha que Bil Marduk, el espíritu del bien, al que los dioses encomiendan su defensa, sostiene con el feroz y tumultuoso Tiamat, el espíritu del mal, al que vence, destruyendo y encadenando sus

huestes; la de Gilgamés y su triunfo sobre el Urus celeste y el monstruo Ebani, mandados por Istar para vengarse, asunto representado también en los bajo-relieves del palacio de Persépolis de los monarcas aque-menidas, que pasa á la mitología griega; en las de Apolo, vencedor de la serpiente Piton; de Perseo, libertador de Andrómeda, con la muerte del dragón mandado por Neptuno para devorarla; de Teseo, vencedor del Minotauro, monstruo mitad hombre, mitad toro (1); de Hércules, vencedor del león y de la hidra de Lerna; de Belerofonte, que lo es de la terrible quimera, etc.

Esta misma leyenda y simbolismo se trasmite á los países septentrionales con la invasión de los pueblos asiáticos, en los que el león, la fiera más temible y poderosa del Asia meridional, se convierte en el lobo, la fiera de los bosques septentrionales, y los hijos de Odín, el dios supremo de aquella mitología, vencen á la dañina y simbólica fiera de los bosques y á la serpiente Midgard.

«Vidar, el vigoroso hijo del padre de las victorias, se adelanta á combatir á la fiera de los bosques (el lobo); su mano hunde la espada en el corazón del hijo de Hoedrung, y su padre queda vengado.

»Entonces se acerca el admirable hijo de Hlodina (Thor). El hijo de Odín va á combatir al lobo, mata valerosamente á la serpiente Midgard, y todos los guerreros dejan la tierra» (2).

(1) En la mitología china figura un soberano, Yen-ti, mitad hombre, mitad toro, nacido de una hija de la familia Koa y de un dragón divino.

(2) Angel de los Ríos.—*Los Eddas*, traducidos al español del antiguo idioma escandinavo.

La traducción de R. B. Anderson difiere algo de la de Angel de los Ríos:

«Entonces Vidar, el gran hijo
Del padre de la victoria,
Se adelanta para combatir
A la bestia feroz;
En el corazón del monstruo nacido de los gigantes
Hunde profundamente
De mano firme su espada
Y venga á su padre.»

«Entonces el hijo famoso (Thor)
De Hlodin llega,
El hijo de Odin llega
Para combatir la serpiente;
El defensor de Midgard
En su rabia mata la serpiente.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

En el capitel de Estella, se ve representado el doble episodio descrito en los Eddas: la muerte dada por los hijos de Odín á la fiera de los bosques y á la serpiente Midgard. Pero en este capitel, y aún más especialmente en otros de la rica y variada colección que enriquecen aquel interesante claustro (1) (por desgracia, en completo estado de ruina), se ve claramente un marcado influjo oriental en la manera de tratar la flora, que lo enlaza, no directamente con el bizantino sino con artes relacionadas con este estilo, pero con influjos más orientales en unos casos, más septentrionales en otros, y que no son el orientalismo que puede prestar á la decoración arquitectónica el contacto con el mundo mahometano.

Debe distinguirse entre la influencia del Oriente y la influencia de la Arquitectura mahometana. Esta es bien clara y definida: la Arquitectura española, en el estilo que sigue llamándose mudéjar por convencionalismo, confundiendo en una misma denominación artes con caracteres completamente distintos y que nada tienen que ver con los mudéjares; pero este orientalismo no es el de la Arquitectura románica, como no lo es tampoco el bizantino puro, salvo determinados y marcadísimos casos, por la razón del dicho vulgar de que «nadie da lo que no tiene». La Arquitectura mahometana española influye en la cristiana de modos muy diversos: ya prestándole sus motivos ornamentales, como en la capilla de D. Enrique, en la catedral mezquita de Córdoba, con toda la pureza que pueden presentar las obras más perfectas del Arte granadino; ya creando una ornamentación nueva que, aunque inspirada en aquel Arte, difiere de él por completo, como la decoración de la iglesia

El hijo de Fjorgín
Retrocede nueve pasos;
El se bambolea, herido
Por la feroz serpiente,
Todos los hombres
Abandonan la tierra.»

(Anderson.—*Mythologie scandinave*, Paris, E. Leroux, 1886.)

(1) No he elegido este claustro porque represente un caso aislado dentro de la Arquitectura románica en España, pues hay muchos monumentos con iguales caracteres.

del Tránsito, antigua sinagoga de Toledo, la fachada del patio del rey D. Pedro, en el Alcázar de Sevilla, y otros muchos que todos conocéis; ya conservando algunos motivos desnaturalizados y descompuestos, como en la galería del patio llamado de Carlos V, ó de las Doncellas, en el mismo Alcázar; ya la manera de componer el ornato, como en el palacio de las Dueñas, también en Sevilla, decorado con temas de la Arquitectura gótica y del Renacimiento, pero dispuestos y modelados de tal suerte, que nadie duda del influjo del Arte hispano-mahometano en su composición; ó en las bóvedas de La Seo de Zaragoza y de la catedral de Tudela, las cuales, dentro de su vestimenta gótica, guardan la estructura de la bóveda hispano árabe, de cuya aplicación á la Arquitectura cristiana son ejemplares más genuinos aún la cúpula de la iglesia románica de Almazán y la del convento de Santa Fe, en Toledo.

Tampoco el comercio influye tan poderosamente como se supone; pues, cuando mas, los productos que lleva de unos á otros lugares lo hacen en algunos motivos ó detalles ornamentales, como, por ejemplo, los capiteles con elementos hispano árabes del claustro de Moissac, ó las interesantísimas puertas de la catedral de Puy, decoradas con preciosa orla en caracteres cúficos, motivos que no llegan á formar escuela; como no la forman el traje hecho con telas arábicas del obispo de Bayona, que se conserva en el Museo de Cluny, ó del obispo Barbazán, todavía enterrado con el cuerpo en su capilla de la catedral de Pamplona, y que son interesantes datos para probar la extensión comercial de los productos de la industria de los países mahometanos en el comercio general; pero que quedan como casos aislados. Los que profesamos la Arquitectura sabemos lo difícil y lo raro que es el que por un mueble, por una caja, se forme una composición arquitectónica; podrá, con carácter de un capricho, componerse un detalle; pero de eso á crear un estilo arquitectónico, media gran distancia. Nuestra época es muy distinta de la Edad Media, y no puede servir de norma, porque hoy disponemos del enorme influjo de la imprenta, del grabado, de la litografía, de la fotografía, et-

cétera, poderosos elementos de que aquéllos carecían. Creer, por ejemplo, que de una caja de perfumes, ó de un trozo de tela, ó de las relaciones de unos viajeros de comercio, puedan salir las catedrales de Salamanca, de San Front del Périgeux ó de León, no ya en su estructura, sino ni aun en su decoración, es completamente gratuito. Las arquitecturas se crean por causas más profundas y se propagan con la traslación de arquitectos y obreros decoradores formados en aquella escuela; y una vez iniciado el movimiento, ya evoluciona con cierta independencia, trasformando y adaptando elementos y caracteres especiales y aun creando escuelas diversas.

La permanencia en lejanas tierras y el regreso de obreros empleados en trabajos arquitectónicos ó decorativos pueden motivar influencias más directas, y desde luego debieron influir poderosamente, además de los muchos escultores ornamentistas que de todas partes debían concurrir, el gran número de artistas decoradores empleados en las iluminaciones de la enorme cantidad de libros que se escribían; aunque este influjo estuviera sólo relacionado con la parte decorativa y los asuntos que representaba. En el libro, tiene que haber completo y perfecto enlace entre el texto y la ilustración. Al ilustrar los numerosos códices de los Evangelios, del Apocalipsis, de la Historia Sagrada, de las leyendas y tradiciones de los pueblos, de las poesías, etc., etc., tenían los artistas que hacer constantemente composiciones relacionadas con esos asuntos, ya solamente historiadas, ya combinadas con elementos ornamentales, como en las letras iniciales de los capítulos; y de aquí ya podía la Arquitectura sacar motivos para su decoración, como indudablemente lo sacaban las industrias artísticas. En el templo de la Edad Media se estampaban, no sólo los asuntos referentes á la Historia Sagrada, al Apocalipsis ó los Evangelios, ó á episodios de la vida del santo titular ó de la Orden monástica, sino los de la vida social del pueblo, de la historia del monarca, de la nacional, de leyendas y tradiciones, los cuentos populares y también satíricos y no pocas veces obscenos. El templo era el libro popular, donde

se consignaban los hechos, y cuya lectura estaba al alcance de todos, y en el que con gran libertad se criticaba y satirizaba, como el célebre entierro del gato por los ratones, de la catedral de Tarragona; el fraile con cabeza de burro predicando; la monja ó mujer dando de mamar á un burro; y en los juicios finales de los pórticos de las catedrales, reyes y obispos en el infierno, sien lo muy raro el que deje de haber un fraile entre los condenados. En el pórtico de la catedral de Bayeux, en el cual todos los que figuran en el infierno están desnudos, el obispo y el rey tienen la mitra y la corona como única indumentaria, para que no se les confunda con los otros.

El otro tipo de capiteles correspondiente á la misma decoración que figura en archivoltas, frisos, cornisas, etc., compuesto, como hemos antes indicado, de animales más ó menos fantásticos, enlazados con serpientes, ramas y cintas ó cordones en variada y rica combinación, tuvo su manifestación anterior en composiciones más complicadas en las iluminaciones de los códices llamados anglo-sajones, y en formas arquitectónicas, ya directas, ya con aplicación á las artes decorativas, en los monumentos sepulcrales y muchos objetos de la Escandinavia, de Irlanda y Escocia extendiéndose á Rusia, donde se ha perpetuado hasta hoy, llevada tal vez allí por los varejos ó escandinavos en la época de su invasión; invasión ésta que sabido es la enorme extensión y persistencia que tuvo durante muchos siglos, asolando las costas de Europa, llegando á dominar en territorios tan poderosos como Inglaterra y Normandía en el Atlántico, y el reino de Sicilia en el Mediterráneo, además de las correrías remontando el Rhin y el Báltico y los ríos á él afluyentes. Esta manera de decorar enlaza el arte de la Edad Media con el de los antiguos pueblos del Noroeste de Europa. La cruz de D. Fernando y Doña Sancha, que se conserva en el Museo Arqueológico Nacional, es el mismo arte que produjo el frente de la cruz de Arberlemmo, cerca de Brechin, en Escocia, atribuída á conmemorar la victoria sobre los daneses en los últimos años del siglo x, aunque aquélla tiene en el respaldo

una influencia perso-arábica, de que la de Escocia carece, además de ser un arte más refinado, á lo cual contribuye la diversa materia en que están labradas: en marfil la una, en tosca piedra la otra, mientras que en la de Aberlemmo, la ornamentación que forma la cruz responde á influjos de otro arte distinto. Estos monumentos son por sí solos suficientes á establecer parentesco artístico entre la Europa occidental y los pueblos del Oriente.

Pero esta misma manera de decorar la encontramos, como verdadero fenómeno de atavismo, entre los pueblos y razas más diversas y distantes, y que, desarrollados con completa independencia, tienen caracteres diversos y fisonomía propia, pero acusando un remoto y común origen. Lo mismo la encontramos en las arquitecturas del Nuevo Mundo, como en las de Yucatán, México y el Perú; en las islas del Pacífico, como en las de Nueva Zelanda y Nueva Guinea; y entre las tribus salvajes del interior del África, como en los monumentos de la India, de la China y del Japón. Pero donde llega á su forma más rica es en la Arquitectura de la Escandinavia, en los templos levantados después de su conversión al cristianismo, aunque ofreciendo la persistencia de su antigua manera de decorar, no sólo en los elementos ornamentales, sino en la representación de escenas de sus leyendas y mitología nacionales, que conserva y reproduce en los templos, con preferencia, tal vez, sobre los asuntos y símbolos del cristianismo. Así rematan las cubiertas de los templos cabezas de dragón, como siguen decorando las proas de sus barcos; hermosos dragones alados forman el motivo principal de la decoración de sus portadas, continuación seguramente de los que adornaban los levantados á sus antiguas divinidades; y asuntos de la mitología escandinava, como la leyenda eddaica de Sigurd, figuran con preferencia á los asuntos de la Historia Sagrada.

Lo universal del empleo, en forma más ó menos fantástica, del dragón y de la serpiente, como elementos de composición decorativa, me hace pensar y someter á vuestro juicio algunas consideraciones respecto de la relación que puede existir entre este modo

de decorar, en que entran aquellos animales reales ó fantásticos, ó monstruos con formas de ellos derivadas, y su culto ó simbolismo, que alcanza á las supersticiones las leyendas y las religiones que en lo antiguo, y aun pudiéramos decir en los modernos tiempos, llenan los ámbitos de la tierra. La serpiente es, tal vez, el símbolo más antiguo y más universal de la iconografía religiosa.

Sobradamente conocéis la representación y el significado que en la religión cristiana tiene el dragón apocalíptico, «aquel gran dragón, la serpiente antigua que se llama diablo y Satanás, el cual engañaba á todo el mundo» (1), ó la serpiente, «el más astuto de los animales del campo que Dios había hecho» (2) y á la cual el Arte coloca cabeza humana para mejor expresar la idea que encarna. En esta forma figura en la mitología china, en los anales de los tres soberanos, en los que P'ao hi, el primero de los tres é institutor del matrimonio, el inventor de la escritura y de las redes para la caza y la pesca, tenía cuerpo de serpiente y cabeza humana; lo mismo que el Niu Koa, el segundo de ellos é inventor de los tubos del instrumento de música llamado *cheng*; forma en que los representan los bajos-relieves del segundo siglo de nuestra Era. De este mismo modo encontramos también la serpiente en la iconografía de la India y en la mitología americana (como se ve en los códices mayas de Dresde y Cortesiano, del Museo Arqueológico de Madrid); é igualmente la describe el Dante en su inmortal poema (3).

Por influencia de otros pueblos asiáticos ó por recuerdo de antiguas creencias, cae con frecuencia el pueblo hebreo en el culto de la serpiente, ya quemando perfumes á la de bronce hecha por Moisés (4), ya adorándola ocultamente los ancianos de Israel en cámaras con ellas decoradas (5).

(1) Apocalipsis, II, 9.

(2) Biblia: Genesis, 3

(3) E quella sozza imagine di froda
Sen venne, ed arribó la testa e'l busto,
Ma in su la riva non trasse la coda.
La faccia sua era faccia d'aon giusto
Tanto benigna avea di fuor la pelle,
E a'uu serpente tutto l'altro fusto.

(Dante: *La divina commedia*; «Inferno», canto XVII.)

(4) 2.º Reyes, XVIII, 4.

(5) Ezequiel, VIII, 10, 11, 12.

En la religión egipcia, entre el cúmulo de divinidades de su inmenso panteón, tiene excepcional importancia ya desde los tiempos del Egipto prehistórico; figurando especialmente entre las pinturas que decoran sus sarcófagos. La lucha con la serpiente es una de las pruebas á que ha de someterse el alma del difunto antes de presentarse al tribunal de Osiris; y la serpiente Ureus es el símbolo de la soberanía, que sirve de atributo, lo mismo á los Faraones que á los dioses, constituyendo uno de los motivos ornamentales más comunes de aquella Arquitectura, y que por transformación constituye, perdida ya su forma, la de algunos de la Arquitectura clásica. En la sabia Grecia, los juegos pitihios perpetúan y conmemoran el triunfo alcanzado por Apolo sobre la serpiente piton, salida del fango producido por el diluvio de Deucalión; y en los antiguos pueblos orientales, Caldea y Elamita, si no fuera conocido el culto tributado á ese reptil, al que los babilonios adoraban como una de sus divinidades, bastarían para patentizar su antigüedad los descubrimientos hechos en Susa por el sabio orientalista Morgan. Pocos, aunque interesantísimos para la historia de la Escultura especialmente, en la que abren nuevos horizontes, son los objetos hasta ahora encontrados y que enriquecen el Museo del Louvre; no obstante lo cual, figura entre ellos un altar ó ara de sacrificio, de bronce, formado por dos serpientes sostenidas por figuras humanas y gran número de kurudus, que, según aquel renombrado arqueólogo, proceden de la Caldea, y en los cuales figura aquel reptil entre las divinidades, bajo cuya protección se colocaba la propiedad.

En la antigua Grecia, en las excavaciones llevadas á cabo después de tres años de trabajos por el profesor Rodolfo Herzog, de Tubinga, y que han coronado interesantes descubrimientos en el templo sanatorio de Asklepios (Esculapio), en la isla de Cos, se ha encontrado el sitio de los trabajos de Hipócrates, descubriendo en él un curioso espacio, cubierto con un pesado tablero de mármol. Este se cree ser el lugar donde los sacerdotes guardaban las sagradas serpientes de Esculapio, y en el centro del tablero se

ha encontrado un hueco por donde ellas salían. Este Ophiseion, ó sitio de las serpientes, era el piso de un pequeño santuario, en el que debía estar colocado un altar y donde los sacerdotes llevaban á los pacientes á hacer sacrificios y ofrecer los bultos sagrados. En las paredes estaban probablemente colgadas las tabletas votivas, en las cuales dichos pacientes indicaban las máximas curativas y las enfermedades de que habían sido curados (1).

Si del antiguo pasamos al Nuevo Mundo, encontramos mayor influjo.

El dios Kinch-ahau, ó la serpiente solar, divinidad superior de los mayas, correspondiente al Tonacatlcoatl de los mexicanos (2); las diosas Coatlicue, ó de las enaguas de culebras, y la Cihuacoatl, la mujer serpiente, progenitora del primer par de donde desciende la humanidad; la diosa Mixcoati, ó nube en forma de serpiente (3); el relieve cronológico de Xochicalco; la fachada de serpientes, de Uxmal, el muro ó cerca decorada con serpientes, recientemente descubierto, que rodeaba el gran templo azteca y sobre el cual se levantó la catedral de México; la entrada del templo de Quetzalcoatl, representando la boca de una serpiente gigantesca, y tantos otros que sería prolijo enumerar, así como las que llenan las páginas de los códices mayas, prueban la importancia que, como dice Rosny, «tuvo este reptil en las religiones de América en general y de la Central en particular. En la mitología azteca, es la imagen del Dios supremo Tezcatlipoca, creador del mundo, personi-

(1) El santuario se componía, según la restauración hecha por el Dr. Ricardo Caston, del gran templo de Esculapio (Asklepios), del Abaton ó pórtico, magnífica galería rodeando el templo, donde los pacientes dormían, en cuyo sueño la divinidad les revelaba el remedio que había de devolverles la salud; de una gran escalinata, que ponía en comunicación las diferentes partes del sanatorio ó santuario; de varios templos dedicados á divinidades desconocidas; del altar, de la casa de las serpientes, de la sagrada fuente, de un relicario, de los baños, de un gimnasio para los pacientes, de un dispensario para los sirvientes, cuartos para las consultas, biblioteca y los propileos, todo ello cubriendo espacioso terreno.

(2) Squier.—*The Serpent Symbol in America*.

(3) Riva Palacio.—*México á través de los siglos*.

ficado en el Sol, al que se adoraba bajo la forma de una serpiente con plumas en la cabeza. Pero esta misma serpiente con plumas es también el símbolo de Quetzalcoatl, encarnación de la divinidad primordial, que se manifiesta en esta forma para instruir y moralizar al género humano. En su consecuencia, la identificación del Quetzalcoatl mexicano con el Kuculkan itzaeca, el Itzamna maya, el Gucumatz quichúa, el Votanguatemalteca, y probablemente también con el Theotbilahé nicaragua, el Bochico colombiano, el Virracocha peruano, el Zome brasileño, el Payzume paraguayo, el Manabozho algonquino, el Wasi tchorakai y el Amalévaca tamanaque, dan al culto del dios serpiente ó serpiente Sol una importancia excepcional (1) en la religión, y como consecuencia en el Arte del Nuevo Mundo.

No he de ocuparme detenidamente de la importancia que la serpiente tiene en las religiones de la India. «Salud á las tropas celestes de las serpientes», dice una plegaria de los vedas; y en el argumento del *Nâgânanda*, *La alegría de las serpientes* (según Abel Bergaigne, la tragedia más antigua del teatro indo), un joven príncipe, por salvar una serpiente de las garras de un ave de rapiña, se deja devorar en su lugar. El ave es un ave divina, la terrible Garuda; la serpiente, una de esas serpientes de cara humana, llamadas nagas, de las que Garuda es terrible enemigo; la víctima pertenece á la raza de los genios aéreos, llamados vidyadharas (2). Seguramente alcanzó este culto en la India mayor importancia que en la América Central, y con mayores y más trascendentales resultados para la decoración arquitectónica y para el Arte en general, produciendo esas artísticas y originales portadas, formadas por la serpiente dragón, con cinco, siete ó más cabezas; esas grandiosas composiciones, como la del batido del mar por los devas y los asuras, ayudados del rey de los osos, que sostienen la cola de

(1) Mr. León de Rosny.—*Essai sur le déchiffrement de l'écriture hiéroglyphique de l'Amérique centrale.*

(2) *Nâgânanda: La joie des serpents*, drama budhico traducido del sánscrito y del pracrito al francés por Abel Bergaigne.

la serpiente Ananta; otras, formando la balaustrada de un puente, como en Prabkban, cerca de Angkor Thon, en la que figuran yacks y dioses sosteniendo el cuerpo de una naga. A este reptil rindió verdadero culto, levantó templos, que aún existen, y reprodujo en mil formas, extendiendo su influjo á las regiones septentrionales de Asia y de Europa misma; y los embajadores que Alejandro envió á Cachemira explicaron que en aquel Estado mantenían grandes y gruesas serpientes, y que el rey mismo tenía una de 80 y otra de 100 codos de larga.

No es de extrañar, por tanto, que el culto de este reptil produjera en todas partes motivos ornamentales para el Arte, como los producen todas las religiones, ni que haya extrañas coincidencias, cuyas causas no he de entrar á investigar, por ser este aspecto extraño al objeto que me propongo. La pintura del códice Bodleiano, en que se representa al Sol bajo la figura de un guerrero, matando con su lanza á la estrella de la mañana, bajo la forma de la serpiente Quetzalcoatl, es la misma idea de Apolo matando á la serpiente Pithon y el hijo de Odín á la serpiente Midgard.

No es mi objeto hacer con este motivo la historia del culto de la serpiente y del dragón, que llegan á confundirse en un mismo simbolismo; siendo sólo buscar la relación que pueda tener con ciertos elementos de Arte. Así, que no he de ocuparme del Extremo Oriente, donde, en el Japón y en la China, tiene el dragón la importancia que la serpiente Ureus en el Egipto; en la China, después de las dinastías míticas de los tres soberanos, del cielo, de la tierra y del hombre, viene la de los cinco dragones; y cuando con el emperador K'ong kia la dinastía de los Hía se pervirtió, el cielo hizo descender dos dragones, macho y hembra. No pudiendo K'ong kia mantenerlos, por no tener al dignatario que cuidaba los dragones, porque los grandes le habían abandonado, confirió á Lieu-lei, que había aprendido á cuidarlos, el nombre de familia de aquel que los cuidaba. Sobradamente conocidos son la grandiosidad y el arte inimitable con que este animal fantástico se representa en todo, desde el objeto

más trivial de la industria artística, hasta los más hermosos monumentos de su Arquitectura. No he de hablaros tampoco de la extensión de este culto entre los pueblos salvajes de la Oceanía y del África, como los sapos del Sudán, en los que aún subsiste este extraño culto; ni de las formas de Arte á que da lugar; ni de Europa misma, donde aún se celebra la fiesta y la procesión de las serpientes, en el mes de Setiembre, en el valle de Maggio, en Lombardía, y que bien pudiera ser un recuerdo de los antiguos etruscos, entre los cuales el arte de conjurarlas había llegado á su apogeo.

En los antiguos pueblos de Europa, se extendió, tal vez á todos ellos, este culto, hasta bien cercana fecha, pues en el siglo XIII todavía conservaban los lituanos las serpientes sagradas, que mataron al convertirse al cristianismo. Lo mismo en Francia que en Inglaterra y en Irlanda, las luchas de los primeros misioneros cristianos están representadas como victorias sobre las serpientes y sus adoradores. Así Santa Hilda, por ejemplo, señala en Whitby el establecimiento del cristianismo en el siglo VII, transformando las serpientes del Yorkshire en los amonites, que son tan comunes en aquella región y que á los ojos de los campesinos aparecen como serpientes petrificadas. Entre los escasos ornatos grabados en los monumentos primitivos, figuran el dragón ó la serpiente, como la combinación de ambos entrelazados, grabados en un pilar, en la tumba de Maes Howe en Escocia, ó el dragón rodeado de serpientes de la en Gorm en Yellingue, en Dinamarca, pertenecientes á mediados del siglo X; el de Hunestadt, en Escania, y la célebre piedra de Aberlemmo, en Escocia, monumento de excepcional importancia, porque en él están simultáneamente empleados dos géneros de decoración asociados á elementos de artes y escuelas totalmente distintos.

Los numerosos objetos encontrados de Escandinavia con iguales motivos ornamentales y que Oscar de Montelis clasifica como pertenecientes á las edades media y última del hierro, abarcando desde los siglos V al XI, y la fachada de la antigua iglesia de madera de Ornes y de Vaage, seguramente los

monumentos más importantes de este género en Escandinavia, son datos suficientes para comprobar la antigüedad de su aplicación artística; aunque en la época cristiana se habían tal vez perdido el recuerdo y la significación de su origen, quedando ya reducidos á elementos puramente decorativos sin simbolismo alguno.

Concretándome á los pueblos septentrionales y occidentales de Europa, ¿cómo no encontrar estrecho parentesco entre esa laberíntica decoración de entrelazos de ramas, troncos, serpientes, dragones y monstruos fantásticos, y el espíritu, creencias y tradiciones que reflejan supersticiosas leyendas, como la transmitida por Plinio de los renombrados huevos de la Galia que recogían los druidas? En verano, dice Plinio, «se reúne una multitud innumerable de serpientes, que se *enlazan, anudan y entretrejen* unas á otras. De su baba y de la espuma que traspiran sus cuerpos, resultan unas bolas que se llaman huevos de serpientes. Estos huevos, dicen los druidas que son lanzado al aire por los reptiles, y que hay que recogerlos antes que caigan al suelo, teniendo que ir á caballo para salvarse de la persecución de aquellos animales. Este entrelazo de serpientes, continúa Plinio, esta concordia de animales feroces, parece ser el motivo por el cual las naciones extranjeras han rodeado de ellas el caduceo símbolo de la paz». Los torques y los anillos en forma de serpiente, de que están llenos los museos, y que seguramente lo mismo los romanos que la mayor parte de los pueblos antiguos llevaban como verdaderos amuletos, atestiguan también la persistencia de estas creencias. Esta manera de decorar, estos elementos ornamentales encarnan y son de tanta expresión en las tradiciones de los pueblos septentrionales, como lo son los viejos Eddas. Así, por ejemplo:

«El sombrío dragón llegará con las alas desplegadas; la brillante serpiente bajará de los montes de Nida; Nidhoegg levantará su presa sobre las alas y atravesará el espacio (el demonio se lleva lo suyo)».

«Vió Wola en la playa de los muertos, y lejos del Sol, una fortaleza, cuyas puertas miraban al Norte; gotas de veneno caían

dentro por las claraboyas. Estaba construída aquella fortaleza con *espinas de serpientes entrelazadas* (1).

«El fresno Iggdrasel (el árbol de la vida) tiene tres raíces; en sus ramas vive una serpiente; tiene entre los ojos un gavián, llamado Vaederfoelmer; una ardilla, que se llama Ratatesk, sube y baja á lo largo de Iggdrasel, para excitar la discordia entre la serpiente y Nidhoegg; cuatro ciervos dan vueltas alrededor de Iggdrasel y roen las puntas de sus ramas; se llaman Daín, Dvalem, Dunnegr y Durathor; pero hay tantas serpientes en Hvergelm, cerca de Nidhoegg, que es imposible contarlas» (2).

No cabe una descripción literaria más en armonía con esa decoración, en que se enroscan, en laberíntica combinación, ramas, cintas y toda clase de animales reales ó fantásticos, ni un enlace más perfecto que el de ese arte y esa literatura.

Esta decoración, según antes os decía, persiste, aun después de la introducción del cristianismo en aquellas regiones, aunque tra formada en su parte técnica y en la manera de modelar y de producir el claro oscuro, pero no en la de componer, y figura combinada con motivos y escenas de los mismos Eddas, á los que se mezcla una flora que acusa influencias bizantinas y de otras artes orientales.

Temas con los que se entrelazan aves y dragones—de una elegancia y grandiosidad de composición tal vez no superadas por ningún otro arte cristiano contemporáneo—y escenas de la conquista del tesoro por Sigurd: desde el forjado de la espada Gram, por Regim, hasta la muerte dada por aquél á Fafuir, que guarda el tesoro bajo la forma de un dragón. Hállase tratado este asunto en la iglesia de Hyllestad con una fantasía y una técnica sólo comparables á otros monumentos del mismo Arte, como las puertas de las iglesias de Hedal, Fult, Hurum, Lomen, Borgund, Vegusdal, Salersdalen, etc.

Otra pregunta aún para terminar: esa influencia, esa presencia en el Arte románico

(1) Angel de los Ríos. — *Los Eddas*. R. D. Anderson. — *Mythologie Scandinave*. Traduce «Este palacio está hecho de serpientes entrelazadas.

(2) Idem.

de los motivos del Arte occidental y septentrional, que llamo irlando-escandinavo, ¿es motivado sólo por la invasión y relaciones de los normandos, invasión cuyos comienzos se remontan á los primeros siglos del cristianismo, y por la influencia de los monjes irlandeses, ó son á la vez un renacimiento ó atavismo de un Arte de toda la Europa occidental, rechazado por el Arte y la cultura romana y conservado únicamente fuera de los límites de su dominación?

Tema es éste que requería interesante estudio y que hubiera intentado desarrollar, presentando a la vez los elementos ornamentales que con él se mezclan y cuyo origen no es dudoso, si lo corto del plazo no me impidiera hacerlo con el detenimiento y la atención que por su importancia merece.

INSTITUCION

NOTICIAS

El antiguo accionista Sr. D. A. de Beruete ha suscrito una nueva acción, núm. 824.

* *

El Sr. D. Fernando Avilés ha hecho un donativo á la INSTITUCIÓN, consistente en 10 vaciados para modelós de dibujo.

LIBROS RECIBIDOS

Compayré (Gabriel). — *L'éducation intellectuelle et morale*. — París, P. Delaplane. — Don. del autor.

Commissioner of Education. — *Report for the year ending June 30 1906*. Volume 2. — Washington, Government Printing Office, 1908. — Don. del Comisionado.

Ayuntamiento de Barcelona. — *Presupuesto extraordinario de cultura*. — Barcelona, 1908. — Don. de D. L. Zulueta.

Guta general del Paraguay. Año 1908. — Asunción, M. W. Chaves, 1908. — Don. de la Oficina central de Estadística.

República del Paraguay. — *Registro oficial correspondiente al año de 1907*. — Asunción, 1908. — Don. de ídem.

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