

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 8.

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

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

AÑO XXXIV.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1910.

NÚM. 601.

PERTENECE Á LA BIBLIOTECA  
SUMARIO  
MUSEO PEDAGÓGICO BARCELONES

### PEDAGOGÍA

Sobre construcción escolar, por *D. Ricardo Rubio*, página 97.— La Educación moral en la Exposición de Londres, por *D. Martín Navarro*, pág. 103.— Revista de Revistas: Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, página 115.— Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *D. Domingo Barnés*, página 118.— «*Revue pédagogique*», por *D. D. Vaca*, página 120.

### ENCICLOPEDIA

El Arte político (conclusión), por *D. Adolfo Posada*, pág. 121.— Caracter científico de la Historia, por *D. Gumersindo de Azcárate*, pág. 125.

### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 128.

## PEDAGOGÍA

### SOBRE CONSTRUCCION ESCOLAR (1)

por el Prof. *D. Ricardo Rubio*,

Subdirector del Museo Pedagógico Nacional.

La práctica de la higiene escolar, la legislación sobre higiene escolar y las aspiraciones reformistas de la higiene escolar son tres categorías, perfectamente diferenciadas, del mismo problema. Se practica lo que buenamente se puede, dadas las condiciones del medio y la capacidad y convencimiento de los encargados de la

(1) Notas tomadas de la Memoria presentada por el autor como pensionado que fué para estudiar cuestiones de higiene escolar en Francia y Alemania.

ejecución; se manda siempre un máximo muy superior á lo que podría hacerse en cada caso; y se aconseja todo cuanto idealmente puede concebirse para reformar las deficiencias observadas y, mejor aún, para transformar de arriba abajo lo establecido.

Tal situación no es exclusiva del problema de la higiene escolar; se extiende á todos los planteados por la pedagogía aplicada. La distancia que media, en cada caso, entre la aplicación práctica y sus concernientes preceptos legales se acentúa á medida que es mayor la separación de criterio, por mutuo desconocimiento, entre el legislador y la conciencia pública que aquél aspira á gobernar. Así se da el caso, ya tan conocido, de haber encontrado los norteamericanos, ese pueblo que marcha á la cabeza en las cuestiones de educación popular, que nuestra legislación escolar en las islas Filipinas era excelente, era probablemente la que allí se necesitaba; pero... no se aplicaba en ninguna escuela. Y así vemos también que aun hoy, al cabo de medio siglo de promulgada, sigue incumplida en muchas de sus prescripciones, la del número de escuelas, por ejemplo, nuestra ley fundamental de instrucción pública.

Por esto no basta conocer la legislación escolar de un país para tener idea de su vida escolar.

Las disposiciones legales, con su exposición de motivos, sus bases, su articulado más ó menos minucioso, son como libros de texto, que pretenden fijar cuanto los especialistas de cada materia dan como definitivamente concluso para la aplicación,

Todos los problemas resueltos, todas las fechas y datos clasificados, todas las normas ya establecidas; pero aquellos para quienes estos textos se publican no tienen siempre la posibilidad de interpretarlos, por falta de condiciones materiales á veces, por falta de conocimiento otras, por tener que luchar contra el estado de opinión las más.

Tenemos, por ejemplo, una aceptable legislación sobre la construcción de escuelas, y vemos que la mayoría de éstas se encuentran en pisos alquilados de casas de vecindad, ó en edificios de nueva planta mal adaptados al servicio á que se destinan, ó situados en calles estrechas y sin jardín ni campo. Hay una complicada legislación sobre la manera y frecuencia de inspeccionar las escuelas, y pasan meses y aun años sin inspección alguna, ni buena ni mala, ó con una ligera visita para llenar formularios puramente administrativos.

Este divorcio entre lo mandado y lo cumplido obliga en todo caso á estudiar cómo se desenvuelve cada centro docente, si está más cerca de las aspiraciones del legislador ó apenas se ha emancipado de la tradicional rutina.

El fenómeno debe ser propio de todos los países, aunque en muy diversa medida, según el grado de extensión de la cultura general de cada pueblo.

Pasa, por tanto, en Francia; y concretándonos á su vida escolar y más especialmente á la higiene de esta vida, he aquí algunas notas sobre el estado de varias de sus cuestiones.

En ninguna parte quizás más importante que en Francia el problema de esta parte de la higiene, ni de más influjo para el porvenir de sus generaciones. Porque en ninguna parte como en Francia toda, ó casi toda, la formación de los hijos del pueblo corresponde al Estado.

En efecto, si se considera que el niño ingresa en la «Escuela maternal» á los 2 años; que pasa á los 4 á las «Clases infantiles»; que ingresa, obligatoriamente, á los 6, en la «Escuela primaria elemental»; que continúa después, á los 13, en la «Escuela primaria superior», y que aun, á los

15, lo recoge la «Escuela manual de aprendizaje», se comprenderá bien hasta qué punto la mentalidad, la moralidad y el desarrollo físico de estas generaciones se hallan en manos del Estado.

Y esto, sin contar las *crèches*, que recogen á los niños antes de ir á la Escuela maternal, ni las «Escuelas primarias superiores profesionales», que lo retienen pasada la edad escolar. A todo lo cual hay que agregar la tendencia, bien manifiesta ya en la opinión pública y en muchos de los que especialmente se preocupan de estas cuestiones, á prolongar la acción tutelar de la escuela sobre los que ya han salido de ella, por medio de ese conjunto de «obras post-escolares», que tan gran desenvolvimiento reciben modernamente.

Por último, en la campaña que se está librando en Francia contra el bachillerato, los más avisados, los que pisan terreno más firme, abogan por suprimir su organización actual, convirtiéndolo en una continuación de la escuela, con los mismos métodos y análogos programas, y abierto para todos; es decir, accesible gratuitamente á los hijos del pueblo.

El hijo del pueblo en Francia es, pues, más del pedagogo que del padre. Las horas de su vida activa las consume todas la escuela, y ésta es la que moldea todo su desenvolvimiento. Cuando al caer de la tarde vuelve á su casa, continúa aún cierto tiempo bajo el influjo del maestro, dedicándose al trabajo de sus *devoirs*, á la preparación de sus lecciones y cuadernos para el día siguiente. El ambiente de la familia y de la casa llega, para ejercer su acción, cuando la fatiga de la jornada le ha hecho casi inaccesible á sus sugerencias.

No es esta la ocasión de investigar si semejante estado de cosas es ó no favorable al desarrollo integral del niño. Habría que hacer dos estudios detenidos: el del medio familiar y el del medio escolar. Por el momento, sólo nos interesa este último.

La legislación francesa que se ocupa de la construcción, del mobiliario y del material de enseñanza de las escuelas primarias de todos los grados es abundantísima: cir-

culares, instrucciones especiales y decretos se multiplican para interpretar la ley y para adaptarla á las condiciones diversas de cada lugar.

El Decreto de 7 de Octubre de 1850 fija ya las reglas de higiene física y moral que han de seguirse para la instalación de una escuela, bien que el edificio sea alquilado por el Municipio, ó comprado por éste, ó bien que haya de construirse de nueva planta.

Pero la disposición más importante en este respecto es la Instrucción especial de 18 de Enero de 1887. En ella se establece que el terreno destinado á una escuela maternal ó primaria elemental debe estar en un punto céntrico de la población escolar (contra la opinión de los higienistas, que prefieren la instalación en el campo de los alrededores), por la imposibilidad de transportar todos los niños, en buenas condiciones de aireación, de un acceso fácil y seguro, alejada de todo establecimiento ruidoso, insalubre ó peligroso y á 100 metros, por lo menos, de los cementerios. El suelo debe sanearse por medio de un drenaje.

La superficie del terreno se debe calcular á razón de 8 metros cuadrados por alumno, si se trata de escuelas maternales, ó de 10, si se trata de escuelas primarias, y no podrá ser inferior de 400 metros en el primer caso y 500 en el segundo.

La disposición del edificio se determinará teniendo en cuenta, en cada caso, el clima de la región.

Cuando la escuela maternal forme parte de un grupo escolar, se evitará el colocarla entre la escuela de niños y la de niñas; y todas las clases y demás locales de uso de sus niños deberán estar situados en el piso bajo, levantado sobre el de la calle por tres escalones de 0<sup>m</sup>,15.

En los municipios en que, en el mismo edificio, están la escuela y la alcaldía, ambos servicios deberán estar completamente separados. En ningún caso podrá instalarse en el edificio escolar ninguna especie de servicio ajeno á la escuela.

El espesor de los muros no será nunca menor de 0<sup>m</sup>,45 si se construyen de morri-

llo, ó de 0<sup>m</sup>,35 si son de ladrillo, rechazándose los materiales más permeables. La teja y la pizarra deben preferirse al metal para las cubiertas.

El suelo del piso bajo estará á 0<sup>m</sup>,60 sobre el nivel exterior; y las humedades que pudieran producir las pendientes de los terrenos limítrofes serán desviadas convenientemente. Si el piso bajo no está sobre sótanos, deberá asentarse sobre una capa de materiales impermeables.

La escuela primaria elemental comprenderá:

1.º—Un vestíbulo, que sirve de sala de espera para los padres.

2.º—Una ó varias salas de clase.

3.º—Un patio cubierto y cerrado, con gimnasio y, si es posible, un pequeño taller para el trabajo manual elemental.

4.º—Un patio de juego, con jardín.

5.º—Un cobertizo con retretes y urinarios.

6.º—Habitación para el director ó la directora y, si es posible, para uno ó varios auxiliares.

Las puertas serán preferentemente de una sola hoja y de 0,90 de ancho.

La superficie del patio cubierto será por lo menos de 1,25 por alumno, y la altura de su techado, de 4 m. sobre el piso. La del patio de juego se calculará á razón de 5 m.<sup>2</sup> por alumno, y nunca podrá tener menos de 200 m.<sup>2</sup>. El suelo deberá estar enarenado y los pasos y aceras no deberán sobresalir del piso. Su pendiente no podrá exceder jamás de 0<sup>m</sup>,03.

En toda escuela elemental habrá retretes, á razón de dos por clase en las de niños y tres en la de niñas, y urinarios para los niños. Estarán orientados de manera que los vientos reinantes no lleven los gases á los edificios ni al patio, y divididos en compartimentos, uno por cada 15 alumnos, próximamente. Cada compartimento tendrá 0,70 de ancho por 1,10 de profundidad. El asiento será de piedra, cemento ó fundición, de una altura de 0<sup>m</sup>,20 y ligeramente inclinado hacia el orificio. El orificio, de forma oblonga, tendrá alrededor de 0,20 por 0,14 y no estará á más de 0,10 del borde. El receptáculo estará provisto de un apa-

rato obturador. Los urinarios, en número igual, por lo menos, al de los retretes; sus casillas tendrán 0,35 de profundidad y 0,80 de altura. Las paredes y el piso de retretes y urinarios serán de materiales impermeables y con los ángulos redondeados. Se establecerá una ligera pendiente, para que los líquidos corran hacia el receptáculo con una abertura por encima del obturador. Todos, provistos de agua para su limpieza. Las fosas serán fijas ó móviles. Estas últimas, cualquiera que sea su sistema de vaciado, serán las preferidas, siempre que su instalación sea posible; estarán provistas de un ventilador. Las fosas fijas serán de pequeñas dimensiones, sin que, no obstante, tengan menos de 2 metros de largo, de ancho y de alto. Serán abovedadas, construídas de materiales impermeables y revestidas de cemento. El fondo, dispuesto en forma de cubeta, y los ángulos exteriores, redondeados con un radio de 0<sup>m</sup>,25. Se establecerán lejos de los pozos y estarán provistas de un tubo de tiro, que sobresaldrá del techo de los retretes cuanto lo exija la disposición de las construcciones vecinas.

Cada clase tendrá, en cuanto sea posible, un guardarropa; en todo caso, uno mismo podrá servir á dos ó más clases contiguas. En ellos habrá perchas para los abrigos y estantes para las cestas de la comida. En las escuelas rurales, el vestíbulo podrá servir de guardarropa.

Cuando el acceso á las clases sea por galerías ó corredores, estas galerías tendrán una anchura mínima de 1<sup>m</sup>,50 y recibirán directamente el aire y la luz.

Las clases instaladas en pisos superiores se servirán de escaleras rectas, sin parte alguna circular.—Los tramos, de 13 á 16 escalones, estarán separados por descansillos. Los escalones tendrán, por lo menos, 1<sup>m</sup>,35 de anchos, de 0,23 á 0,30 de huella, y un máximo de 0<sup>m</sup>,16 de altura.—Los balaustres estarán espaciados 0<sup>m</sup>,15—El pasamanos tendrá boliches salientes, por lo menos á un metro de distancia uno de otro; habrá otro pasamanos del lado de la pared.—Si la escuela tiene

más de 300 alumnos en los pisos superiores, necesitará dos escaleras.

En las escuelas de cuatro clases ó más, habrá una sala especial para la enseñanza del dibujo. La superficie de esta sala se calcula á razón de 1<sup>m</sup>,50, como minimum, por alumno. A esta sala habrá anejo un gabinete para depósito de los modelos.

En todas las escuelas de niños, se instalará un taller para trabajo manual elemental. En las escuelas de menos de tres clases, este taller podrá instalarse en el patio cubierto. En todas las escuelas de niñas de más de tres clases, se habilitará una sala para costura y corte.

Las salas de clase serán de forma rectangular, con capacidad para un número máximo de 50 alumnos. Se calculará la superficie á razón de 1,25 por alumno, y la altura de techos no será menor de 4 metros. Las ventanas estarán en los muros largos de la sala: las del muro de la izquierda de los alumnos, para iluminación durante el trabajo: las del muro de la derecha, para ventilación durante los descansos. Está prohibida la iluminación cenital. Los bastidores de las ventanas estarán divididos, en el sentido de la altura, en dos partes, que se abran separadamente para la ventilación. Los techos, planos; y en ellos, marcada la línea Norte-Sur. Todos los paramentos interiores estarán recubiertos de un barniz, que permita frecuentes lavados, y, hasta 1,20 del suelo, revestidos de madera ó de cemento. El piso, de maderas duras y, á ser posible, sobre asfalto. En combinación con la calefacción, debe establecerse el sistema de ventilación; el aire puro deberá tener acceso directo del exterior.

Todas estas disposiciones de carácter general que hemos extractado, nos dan bien la idea de que la construcción escolar en Francia no es ya obra exclusiva del arquitecto, sino que ha entrado también á cooperar en la formación de los planos el consejo del médico-higienista. La obra no es aún perfecta en la ley, ni menos en la práctica.

Falta la colaboración del pedagogo, del que vive el edificio y lo anima, del que

mejor puede darse cuenta de los obstáculos que, para el fin capital á que está destinada la construcción, opone la construcción misma; del único que puede señalar las modificaciones que faciliten la eficacia de la obra común de alumnos y maestros en la convivencia escolar. Bien es verdad que hasta ahora no ha sido gran preocupación para el maestro la exigencia de obtener un máximo de condiciones pedagógicas para el edificio de su escuela; se ha satisfecho siempre con las más indispensables de comodidad y de higiene. Pero hoy, que en todas partes se empieza á dar al maestro una formación menos exclusiva, una cultura más general y á la vez una preparación mucho más especialista en su profesión, no cabe duda que han de surgir cada día en su espíritu mayores exigencias para reclamar que todos los medios indirectos con que ha de contar en su trabajo, lejos de presentar inconvenientes que le perturben, sean auxiliares que faciliten y hagan atractiva la obra. Con tal convencimiento, el maestro no tardará en conquistar su derecho á intervenir en el proyecto de su escuela.

Luchará, como luchan el arquitecto y el higienista, con dificultades casi insuperables. El edificio escolar ideal de nuestro tiempo no puede hacerse ya sino en el campo. A medida que crece la población, hay que ir recortando el ideal, sacrificando condiciones higiénicas y pedagógicas. París, á pesar de su entusiasmo y de sus sacrificios en favor de la enseñanza, sufre como ninguna otra gran población las imposiciones del medio. La aglomeración del vecindario encarece inmensamente los terrenos, y les exige al mismo tiempo, piensan ellos, muchas escuelas en poco espacio. Así, pues, no es dable obtener un buen emplazamiento para la mayoría. Y en los momentos actuales se han aumentado de pronto las dificultades, por el cierre de las escuelas de las Asociaciones religiosas, cuyo numeroso alumnado ha venido á aumentar en parte la población escolar de los establecimientos oficiales. Por esto encuentra hoy el higienista incumplidos muchos de los preceptos que hizo con-

signar en la ley, y por esto el maestro trabaja hoy en condiciones nada favorables en las grandes poblaciones.

Claro está que esto va modificándose en Francia, y de un modo rapidísimo, por una fe en la obra de la escuela, que se traduce en los grandes aumentos del presupuesto de cultura y en la cuidadosa atención, cada vez mayor, con que se mira y se perfecciona la formación del maestro.

Por este camino, no ha de tardar en llegarse á que el maestro sea un factor capital en los proyectos de edificación escolar. Y estas construcciones serán entonces reflejo del concepto que de la escuela, de su vida y de su acción se haya formado cada tendencia pedagógica.

Desde luego, ya observamos que, si no por imposición directa del maestro, por atención á las exigencias que en la conciencia general han hecho nacer y vivir cuantos se ocupan de estas cuestiones, el plano del edificio escolar ha evolucionado rápidamente en las naciones más adelantadas. En todas ellas, se aspira á rodear la escuela de un gran campo libre, lo que se obtiene fácilmente en las escuelas rurales, en las de aldeas y pueblos pequeños, pero es raro conseguirlo en las de las grandes poblaciones. En el edificio mismo, el cambio de concepción es radical: antes, por ejemplo, la sala de clase era el principal departamento, si no el único. Ahora, la creciente complejidad de funciones asignadas á la escuela, no sólo ha hecho aumentar sus dependencias, sino que les ha dado una mayor importancia como medios educativos más ó menos directos. Así, al lado de la sala de clase, figuran en las nuevas construcciones las salas de trabajo manual, las de baños, los gimnasios, la biblioteca escolar, los patios cubiertos, el jardín para los niños, los campos de juego, etc., etc.

Las escuelas que he visitado en Francia, y principalmente en París, como más recomendables desde el punto de vista higiénico, todas corresponden todavía al tipo monumental. Dentro de éste, y prescindiendo en muchas de ellas de las viciosas condiciones de emplazamiento, se traduce la gran preocupación higiénica en una por-

PERTENECIÓ A LA BIBLIOTECA ATENEO BARCELONES

ción de disposiciones referentes á cubicación, á ventilación, al sistema de distribuir los servicios y á mil pormenores del mobiliario y del material, cosas todas que van reformándose más fácil y más rápidamente que la organización pedagógica. No es esta la ocasión de detallar cada una de estas reformas, que se enumerarán más adelante.

Pero sí debo dar aquí una idea de lo que podría considerarse como la última concepción del edificio escolar, que he tenido ocasión de ver funcionando en Berlín y sus alrededores. Me refiero al sistema de pabellones desmontables, de madera. He visitado los de la *Waldschule* de Charlottenburgo, que dirige el Dr. Neufert, de la que tanto se ha ocupado la prensa de todos los países y cuyos éxitos han hecho surgir instituciones análogas en Inglaterra, Francia y Bélgica. La construcción de estos pabellones es aplicable, no solo á las «escuelas de bosque», como la citada, sino á toda clase de escuelas y en toda clase de climas. Yo he visto los de la *Olivaerstr.* 11-16, en la parte N. de Berlín; y la casa constructora de estas barracas, «sistema Döcker», las tiene instaladas en Milán y hasta en el Brasil, en temperaturas bien diferentes de las de Alemania del Norte; esta misma casa llevaba construídos 228 pabellones con 394 clases, ó escuelas, que diríamos nosotros. El grupo visitado por mí, acompañado de su amable director H. Blouert, consta de 8 pabellones, con dos clases cada uno para 50 alumnos (separadas por una habitación-saloncito de descanso, ó de lectura para los maestros, ó depósito del material), de un pabellón más, que era sala de gimnasia y de otro destinado á habitación del conserje. Todos los pabellones, aislados unos de otros, aunque cercados por una valla común, en un espaciosísimo solar, en que se habían destinado algunos trozos á jardín.

Y allí estarán instalados, hasta que nuevas construcciones los vayan rodeando, disminuyéndoles el espacio libre circundante; y entonces levantarán sus pabellones y los instalarán más lejos, en lugar apropiado. Las ventajas higiénicas y peda-

gógicas del sistema son apreciables en el buen aspecto del alumnado. Conviene hacer notar, además, que el inconveniente de ir alejando cada vez más del centro las escuelas no tiene allí importancia, toda vez que, en el rico organismo de las obras complementarias de la escuela, figura la conducción gratuita de los alumnos.

El suelo de estos pabellones ó barracas se instala sobre pilares de albañilería, ó sobre zócalos de hormigón, ó sobre una plataforma de cemento. Encima, se coloca el piso doble, que, por medio de un ensamblaje minucioso y de varias capas de cartón aislador, así como de una capa de aire circulante entre las dos tarimas, ofrece la mejor garantía contra el frío y la humedad del suelo.

Sobre éste se aplican las paredes, que tienen un metro de espesor y la altura que se desee. En el interior de los recuadros que forman las paredes, hay varias capas de aire, y el aislamiento puede aumentarse además por capas de corcho ó de madera acanalada. En el exterior, las paredes están guarnecidas de tablas en forma de persiana, mientras que en el interior se recubren de varias capas del producto Döcker, especie de barniz, preparado con una impregnación especial, de modo que constituye una gran defensa contra el frío y es inalterable por el agua y por los ácidos. Este grueso barniz da á las paredes una superficie perfectamente unida, fácil de lavar é inatacable por la polilla.

La cubierta, construída con entera independencia, es, á voluntad, sencilla ó doble. La doble reúne ventajas que la hacen preferible; porque la parte inferior, que forma el techo de las habitaciones, se sustrae en verano al calor del sol por medio de corrientes de aire, que, al circular entre ambos techos, disminuyen sensiblemente la temperatura del interior del edificio. Por otra parte, en invierno, cuando todos los ventiladores que se instalan entre los dos techos están cerrados, las capas de aire ofrecen la mejor protección contra el frío y permiten que las salas se caldeen fácilmente.

La estructura del techo corresponde á la

de las paredes: se compone igualmente de bastidores de madera, revestidos, si se trata de un techo simple, por ambos lados del cartón Döcker, ó de planchas con capas de corcho, ó de otro material de aislamiento.

Las clases se ventilan por un solo lado, mediante grandes ventanas, sobre las cuales hay postigos, que aseguran una aireación abundante.

Se ve, pues, que este «sistema de barracas» (*Baracken oder Pavillon System*) está bien lejos de ser la construcción ligera y deleznable á que nosotros damos ese nombre y en la que no hay *confort*, ni espacio suficiente, ni el aspecto de estabilidad que pide una obra duradera, ni otra porción de condiciones que en dichos pabellones alemanes se dan, hasta con ventaja sobre las grandes construcciones de piedra y ladrillo.

Pero aun debe añadirse, á las recomendaciones pedagógicas del nuevo sistema, otra, para nosotros capitalísima: la recomendación de su economía. Cada pabellón, que contiene, como se ha dicho, dos clases, separadas por una sala de profesores, es decir, lo que en nuestra terminología escolar llamaríamos dos escuelas, cuesta 11.000 marcos. Tendríamos, pues, una escuela en las mejores condiciones higiénicas y pedagógicas por unas 7.000 pesetas.

#### LA EDUCACIÓN MORAL EN LA EXPOSICIÓN ANGLO-FRANCESA DE LONDRES (1)

por el Prof. D. Martín Navarro,  
Catedrático del Instituto de Tarragona.

Las siguientes consideraciones están deducidas:

1.º De la observación directa de los métodos que se siguen en este respecto en los centros de enseñanza visitados.

2.º De la lectura de los apuntes y resúmenes que los estudiantes franceses é

(1) Notas de la Memoria presentada por el autor, como miembro de la Comisión encargada de estudiar la Sección Pedagógica de la Exposición franco-británica de 1908.

ingleses presentaron en sus respectivas secciones de la Exposición; y

3.º De conversaciones con los Profesores á quienes he consultado sobre este problema, y de lecturas, especialmente, de las comunicaciones enviadas al Congreso de *Educación Moral*, efectuado en Londres en el mes de Setiembre, y del *Report of an international Inquiry on moral instruction and training in Schools*, editado por el profesor M. E. Sadler.

Pero un problema de método me viene preocupando desde que elegí este tema, y sobre el cual creo conveniente hacer aquí algunas indicaciones.

Es costumbre seguida por la mayoría de los que van á estudiar un problema cualquiera de educación al extranjero, circunscribir el trabajo á exponer cuanto observen en el país que estudian, referente al asunto en cuestión; quedando como en segundo término los juicios de comparación con lo que de análogo conozca el comisionado en su propio país. Las Memorias, por esto, suelen ser puramente informativas, para que, al acometerse en dicho país una reforma, en aquel orden de la enseñanza que el comisionado ha ido á estudiar, pueda servir á sus compatriotas la experiencia de los otros pueblos por él visitados. Mas, para que yo pudiera seguir esta costumbre, sería necesario tuviéramos en nuestra patria un sistema de educación moral que, aunque con mayores ó menores imperfecciones, atendiera á las necesidades de nuestro pueblo, ó por lo menos, de nuestra juventud; sería preciso, para que la información hecha de esta suerte pudiera prestar alguna utilidad, que las noticias, las ideas, los juicios que aquí se aportasen, pudieran contrastarse, rectificarse ó reformarse con los nuestros; sería imprescindible, en suma, que poseyéramos un ideal, una orientación, un interés positivo, un método de educación moral, para que pudiésemos utilizar los ajenos. Pero como todo esto falta en nuestro país, mal puede interesarle el camino que siguen los demás, si empieza por no tener propósito de ir á parte ninguna.

Porque, hay que confesarlo, aunque al

hacerlo, los más penosos y contrapuestos sentimientos asalten el espíritu: nuestro pueblo está absolutamente huérfano de educación, y nuestra juventud estudiantil no tiene otra educación propiamente moral que la que espontáneamente puede darle el medio social. Y no hay que decir; pues, como veremos, la base fundamental de cuanto ocurre está en que el profesorado español no da señales de ninguna clase de que trate de remediar esta situación.

Por estas y otras razones, que se irán aduciendo cuando la ocasión lo exija, he creído que podría ofrecer una mayor utilidad este trabajo, tratando primordialmente de despertar y fortalecer la atención del que lo leyere sobre nuestro actual estado, en lo que atañe al problema que lo motiva, y poniendo en el segundo plano del interés lo de otros países, especialmente en el visitado, que limitándolo á una enumeración más ó menos extensa de todo lo que por esas naciones se piensa y realiza. Ciertas consideraciones que pudieran servir de introducción á esta Memoria y de exposición de los motivos que me han llevado á no seguir en ella el sistema tradicional, podrán tal vez ayudar á entender las anteriores razones, y ello me mueve á no excusarlas.

Cuando un español, al que realmente duela el presente estado de nuestra Patria, y no se limite á hacer de él un asunto propicio para la retórica, visita un país extranjero más adelantado, creo yo que á duras penas ha de poder entregarse al estudio exclusivo de un determinado orden del saber, por más que éste haya constituido la profesión de su vida, ni mucho menos podrá hacerlo de aquel modo objetivo y de obsesión por el puro conocimiento en sí mismo, que una investigación rigurosa y absolutamente científica demanda. Dominando la emoción del hallazgo de la verdad y el progreso del saber, fines predominantes, si no únicos, del indagador científico, ha de aparecerle, á mi juicio, el recuerdo, la imagen viva, humillada y dolorosa, del decaimiento, del mal-estar y desdicha de su pueblo; y el impetuoso arranque desinteresado por el puro

saber se convertirá, *ipso facto*, en su alma, en el empeño decidido, violento, dramático, de rehacer en lo que de él dependa, hasta donde sus fuerzas lleguen, el descaecido y endeble hogar patrio espiritual. El que iba para sabio, toma el camino del apóstol; el que aspiraba á científico, á teórico, se trueca en hombre de acción y propiamente práctico; el lado del intelecto, en el triángulo de Wundt, queda reducido á su mínima manifestación posible, y el de la voluntad adquiere, en cambio, aquel máximo desarrollo que inevitablemente nos lleva al hacer, como descarga de semejante tensión del espíritu.

Un cambio radical de los valores se ha producido en aquella alma atormentada. Cuando antes, la ciencia, el saber por el puro saber y la verdad era considerada como único posible resorte de toda su vida mental, ahora es la acción la que solamente puede satisfacer sus más íntimos y exigentes anhelos. El yo social—si empleamos la nomenclatura de Baldwin y sus discípulos—, el yo creado, de un modo predominante, según las leyes de la imitación y sus efectos, el concorde con el grupo en que se ha formado el individuo, ese yo, en el cual, tal vez, tenga su raíz natural el patriotismo, surge violentamente en la conciencia, y pospone y relega á un segundo y muy subordinado plano todo lo perteneciente al que podría llamarse yo individual, el de la vocación, el de la orientación profesional inclusive.

A esto debe atribuirse, en mi sentir, que muchos de nuestros hombres, entre los más capaces de percibir (y de sufrir, en su consecuencia) nuestra inferioridad, deriven por el camino del apostolado con más violencia y decisión que por el de la pura indagación científica. Salmerón, Costa, Azcárate, Simarro, Unamuno, Ganivet, para citar sólo unos cuantos, más empeño han puesto en su obra social que en su producción científica; más han cifrado su ideal en una elevación y dignificación de la Patria, que en asociar su nombre á cualquier descubrimiento ó teoría en esta ó aquella esfera del saber.

Porque no podemos librarnos, al menos



nosotros los latinos, del influjo de aquella concepción de la madre Grecia, en la que siempre aparecía la ciencia al servicio de la virtud, y no se concebía ésta sino en medio de la *polis*, ó sea en constante acción y reacción, que diríamos ahora, con el grupo social á que se pertenece. Esta es la causa por la cual nos es punto menos que imposible, y apelo á la experiencia de los demás, entregarnos á una indagación únicamente motivada por el afán de la pura verdad y sin otra trascendencia fuera del conocimiento. ¿Quién puede considerar, y vaya un ejemplo en vivo que comprueba la teoría, como verdadero representante de nuestra raza, en el tiempo que corre, como vocero de nuestras ansias y encarnación de nuestros ideales, al sabio que, en la rebusca del laboratorio ó del archivo, se abstrae del gritar dolorido, angustiado, trágico, de su pueblo, pueblo que, en la marcha de la civilización, se encuentra rezagado hasta perder de vista á los que en ella abren camino, y, en la lucha por la vida mundial y representativa de una misión histórica, se halla acobardado é inerme?

Conviene, más todavía, es absolutamente necesario, que nos demos cuenta, primero, de nuestro estado, para que de una vez nos decidamos á salir de él; que sepamos la dirección que han de llevar las fuerzas de nuestro espíritu, si queremos aprovechar su potencia; que conozcamos bien cuáles son los instrumentos que hemos de usar, y cuál el punto de mínima resistencia donde aplicar nuestra acción social sobre el medio.

Y yo opino que, en la fase actual de la evolución de nuestro pueblo, satisface una más apremiante necesidad el precursor, el apóstol, entendiéndolo por tal aquel hombre que nos lleva á pensar y á dolernos de nuestro estado, que el científico profundo ó genial, que se limita á darnos buenas nuevas, que dejan indiferente ó reacia nuestra voluntad. Y, en correspondencia, como quien dice, con esta necesidad, el yo social de que antes hablaba clamará y ahogará, en cada uno de nosotros, cuando el caso llegue, la voz del yo individual particularista, hasta que sus ansias queden sa-

tisfechas, y suprimido el doloroso contraste de su inferioridad respecto de cualquiera otro yo representativo de otra institución social, ó de otra manifestación étnica en la historia de la Humanidad. Y aunque sea pasando de una digresión á otra (que si, como dice Cohen, todo lo que se refiere al hombre en su pleno sentido se refiere también á la moral, no me aparto mucho de mi asunto con ellas), esto podría, tal vez, rectificar aquella teoría de Ganiwet y de Unamuno, que achaca á una repugnancia nativa de nuestra raza para la investigación científica moderna, este apartamiento de que hablo de las puras especulaciones. Muy bien pudiera obedecer todo únicamente á una incompatibilidad transitoria, motivada por el estado actual de nuestra cultura.

Y todavía me afirma más en que es acertada esta mi manera de entender este trabajo, pretendiendo darle un más acentuado carácter polémico, como quien dice, que informativo y científico, el hecho de que ya el genio sagaz y profundo de Rousseau, que observaba en los españoles de su tiempo un impulso análogo al que mueve á tantos de nuestros intelectuales á empujar al país hacia la corriente cultural de la época moderna, nos dice en su *Emilio* que eran nuestros compatriotas los que, al estudiar entonces los avances del progreso en el extranjero, tenían puesta la mira, no en la satisfacción personal del ansia de saber, sino en lo que de ello podían aprovechar para el resurgimiento de su nación.

Cuando en los tiempos actuales vemos á tantos profesores trabajando en sus laboratorios y leyendo, ó haciendo, muchas veces sus libros, más que por el deseo de saber, por el de despertar el interés de sus discípulos é impulsar su formación ideal, no podemos menos de sorprendernos al contemplar cómo se repite hoy en nosotros, y por las mismas causas y factores, la historia de aquellos esclarecidos espíritus del siglo XVIII, que con Aranda, Floridablanca, Jovellanos, pugnaban heroicamente por incorporar á la España de Carlos III á gozar de la aurora cultural que iluminaban la *Aufklärung* y la *Enciclopedia*.

No, no puede ser, no debe ser, ó cuando menos, no quiero que sea esta Memoria un centón frío, muerto, exangüe, de noticias acerca de instituciones, de métodos y de ensayos para la educación moral en otros países, sin más finalidad que la informativa, como una visión de lugares, paisajes y escenas, que nos son casi por entero indiferentes. Sea más bien, si algo llegara á ser, un motivo de contienda, un movimiento de protesta, algo, en fin, que mueva á la vida; un desahogo pasional, si se quiere, del que contempla el desdén, ya que no hostilidad, del medio ambiente, hacia toda acción seria dirigida á la educación de nuestra juventud.

Nadie, en España, que haya hecho vocación firme y central de su vida la profesión de maestro, puede contemplar sereno y ecuánime—y sirva esto para explicar el estado de mi ánimo—cómo abandonamos la raza, cómo malgastamos nuestra potencia espiritual nativa, y cómo dejamos, por incapacidad, que se pudra la flor de esa juventud, la única fuerza que puede encarrilar nuestro destino como nación al logro de una misión histórica, que justifique nuestra existencia en el presente y para lo futuro.

Y aquí termina el preámbulo.

## I

Empecemos á describir ahora, en comparación, ó más bien en rudo contraste con la nuestra, la educación moral de la Gran Bretaña y de Francia, que fueron las únicas naciones representadas en la Exposición de Londres, objeto material de nuestro estudio.

En dos grandes grupos pueden, en primer término, clasificarse las opiniones de los pedagogos y educadores sobre el método que haya de utilizarse para la educación moral. Los del primero sostienen que la formación ética de los estudiantes, y en general de todo hombre, no puede encomendarse más que á la acción lenta, casi inconsciente, de mera imitación, que se opera en su alma, en medio de la atmósfera sana, noble y propiamente humana, de una institución inspirada en las exigencias

de la ciencia moderna. Constituyen el segundo los que, sin negar los efectos saludables del anterior sistema, creen que tiene un influjo insustituible la enseñanza teórica—sea científica ó religiosa—de una doctrina moral. Los primeros son partidarios de la educación moral llamada *indirecta*; los segundos, defensores de la *directa*.

Fían aquéllos la bondad de la conducta á la energía de la voluntad, á la firmeza del carácter, el cual, dicen, se prefigura y se acuña en el molde que forja el ambiente total de la vida; sostienen éstos el influjo decisivo de la dirección, sobre el acto volitivo, de las potencias intelectuales, y en especial, del convencimiento íntimo de la razón. Creen los unos, en suma, que sólo viendo hacer y haciendo se aprende á ser moral; y opinan los otros que, habiendo una teoría de la vida moral, cabe, por consiguiente, una enseñanza de ella, análoga á la demás enseñanzas.

Hagamos vivir á los niños moralmente, dicen los primeros; démosles lecciones de ética para lograrlo, agregan los otros.

He procurado acentuar la oposición de los dos partidos extremos, para que se vea bien claro cómo ha podido llegarse á una opinión compuesta de las dos tendencias, tan divergentes á primera vista. ¿Por qué no es posible, se dice por muchos, emplear, para lograr la vida moral de nuestros educandos, como uno de tantos medios, la enseñanza directa de los principios éticos? Ya señalaremos las protestas levantadas contra esa especie de eclecticismo, y los graves problemas que hay que resolver para llegar á él; digamos ahora que, si nosotros prescindimos de las individualidades aisladas y de los matices de las opiniones y nos fijamos, como en su característica primordial, en la tendencia que podría llamarse básica que las engendra, tal vez no fuera desatinado considerar como representantes de cada una de ellas, á los dos pueblos que vamos á examinar sumariamente.

Los educadores de la Gran Bretaña podrían colocarse, casi en masa, entre los partidarios más decididos de la educación

moral *indirecta*; mientras que los franceses, salvo las excepciones y las atenuaciones consiguientes, figurarían entre los defensores del método *directo*, ó sea de la enseñanza teórica. Dos pruebas aduciré, que puede revisar el lector, en apoyo de la legitimidad de esta clasificación: el conjunto de las comunicaciones enviadas por ambos pueblos al Congreso de Educación moral de Londres y los informes del *Report* de Mr. Sadler, sobre la educación moral, del cual he tenido ocasión de hablar, sin contar la riquísima bibliografía que en ambos países existe sobre este magno problema. Mis lecturas de las notas remitidas á la Exposición por los alumnos de primera y segunda enseñanza, ingleses y franceses, la comprueban.

Veamos de qué manera.

Aunque no media en la educación inglesa una separación tan radical en sus diversos grados como la que suele mediar en los pueblos latinos, y más especialmente en Francia y en España, también allí podemos distinguir la enseñanza llamada primaria y la secundaria, para dejar á un lado, por el momento, la profesional y la perteneciente á las Universidades.

No se encuentra en Inglaterra la uniformidad á que estamos acostumbrados en nuestro país, y no es fácil una descripción de las instituciones que satisfacen la necesidad de la enseñanza llamada secundaria. Pero bien pudiera decirse que hay tres tipos de escuelas encaminadas á este fin (aunque de orientación y organización bastante diversas), por encontrarse en ellas muchas notas comunes, aparte de una mayor intensidad y extensión de los estudios, que se dan en las escuelas propiamente dichas de instrucción primaria y, en ocasiones, una especial ampliación de los programas para otras enseñanzas. Mr. Bompas Smith las divide en cinco clases: *Public Schools*, *Grammar Schools*, *Municipal* y *County Schools*, *Private* y *Proprietary Schools*, y, por último, las sostenidas por las órdenes religiosas. Para nuestro asunto, estos dos últimos tipos no presentan caracteres tan distintivos que debamos formar con ellos grupos diferentes. Los

otros tres tipos son: 1) las escuelas secundarias costeadas por los condados y municipios; 2) las llamadas escuelas de gramática, y 3) últimamente, las célebres escuelas públicas, que, como es sabido, nada tienen de común, fuera del nombre, con las que designamos así en el resto de Europa.

Como no se trata aquí de hacer una descripción al por menor de cada tipo de estas escuelas, podríamos decir (siempre con las necesarias reservas y obligadas excepciones que toda generalización en materia de enseñanza exige forzosamente en la Gran Bretaña) que en ellas se educan, respectivamente, jóvenes pertenecientes á las clases humildes, á las burguesas y á las ricas y aristocráticas. Como las escuelas secundarias de las órdenes religiosas y las de propiedad particular se asemejan necesariamente á una de estas tres, en cuanto á su carácter y orientación central, no he creído conveniente adoptar la clasificación de Mr. Bompas Smith.

Las escuelas de enseñanza primaria puede decirse que son mucho más uniformes, en lo que respecta á la educación moral; pues las *voluntary schools* y las *board schools* (escuelas confesionales y escuelas oficiales, respectivamente, para entendernos en nuestra terminología), no se distinguen legalmente más que en una mayor extensión de la enseñanza religiosa; y digo «legalmente», porque, dada la libertad de los maestros ingleses y el sentido que en ellos predomina, suele suceder que las escuelas oficiales den en ocasiones una enseñanza religiosa más completa que las mismas confesionales.

Ahora bien, cuando se habla de *educación moral* en Inglaterra, nuestro espíritu se dirige, en primer término, hacia las *Public Schools*, que son las más típicas y representativas en este respecto. Sostenidas económicamente por antiguas fundaciones y consagradas á educar á los hijos de las familias ricas y aristocráticas del país, consideran la formación del carácter y de los más nobles sentimientos morales como lo culminante de su misión, y dejan en un lugar muy subalterno todo cuanto se refie-

re al aspecto utilitario de la enseñanza. Esto explica que el griego, el latín y los juegos, las tres cosas que, desde nuestro punto de vista, pueden parecernos á nosotros los españoles las más inútiles, y, en su consecuencia, más justamente merecedoras de proscripción inapelable en nuestros programas de segunda enseñanza, sean precisamente las que más tiempo y esfuerzo reclamen del alumno inglés que en aquéllas se educa.

Yo no he tenido la fortuna de ver funcionar el centro de educación más típico de todas ellas, en cuyos campos de juego, según el dicho de Wellington, se ganó la batalla de Waterloo. Cuando visité á Eton, que es la escuela á que me refiero, estaba en plena época de vacaciones, y en la Exposición no encontré ningún trabajo de sus alumnos. Pero bastaba contemplar sus edificios, visitar su biblioteca y pasear por sus jardines y sus parques, para comprender que nos encontrábamos en una mansión aristocrática de las más refinadas. Cuanto pude ver confirmaba lo que por los libros y revistas ya conocía. Los alumnos viven, generalmente, como en familia, en pequeños grupos, en las casas de sus profesores (*masters*), que les sirven de tutores (*tutors*), no sólo en sus estudios, sino en su vida escolar entera; el *headmaster*, ó director de la escuela, es siempre, por regla universal, uno de los hombres más prestigiosos y de más sólida autoridad moral y pedagógica entre los maestros ingleses; está implantado aquí, como en todas las escuelas inglesas de este tipo, aquel sistema del gran Arnold que llaman de los *prefectos*, y que consiste fundamentalmente en que los mismos estudiantes de los últimos años son los encargados de conservar la tradición y, sobre todo, el tono *moral* de la escuela; domina el sentido más riguroso del *selfgovernment*, del gobierno autonómico en la educación, y se concede por ello al escolar la más amplia y por todos respetada de las libertades; por último, los profesores, además de ser cuidadosamente elegidos, son entusiastas partidarios del sistema y orientación de la enseñanza.

Es decir, si yo quisiera encerrar en una

frase gráfica y picante la impresión final en que se concretaban cuantas ideas y emociones asaltaban mi ánimo después de mi visita, diría que Eton, y en su consecuencia todo lo más hondo y de mayor trascendencia en la educación secundaria inglesa en la actualidad, es lo más radicalmente contrario que pudiera pensarse de lo que son y representan nuestros Institutos generales y técnicos (para darles su última denominación).

Quiero exponer más adelante algunas consideraciones sobre nuestra 2.<sup>a</sup> enseñanza, y esto me hace pasar ahora por alto y no sacar las consecuencias que se desprenden de la comparación.

Por muy poco tiempo que se esté en Inglaterra y por deficientes que sean las aptitudes del observador, hay una cosa que salta á su vista inmediatamente, y que, por tener un influjo decisivo en la obra de la educación, no quiero dejar de mencionar. Me refiero al fuerte empeño que todas las clases sociales muestran por la imitación de las costumbres y modo de entender la vida de las clases aristocráticas.

Únicamente así se comprenden la corrección, la finura y la moderación de que á cada momento dan pruebas por sus modales aun las gentes más humildes en todos los sitios públicos, y el tono elevado que se puede observar comúnmente, aun en las viviendas más modestas.

Por la misma causa, y obedeciendo á la misma corriente, es, á mi juicio, completamente cierta la frase de Mr. Philpott, de que «el espíritu de los campos de juego de Eton está invadiendo los patios de recreo de las escuelas elementales de Londres».

No hay para qué decir que si esto pasa en las escuelas elementales ó de 1.<sup>a</sup> enseñanza, en las que por regla general se educan los niños de las familias más humildes inglesas, se ve aumentado hasta el último término (ó sea, hasta donde lo consienta la necesidad de preparar al niño para una profesión que lo capacite para la lucha por adquirir un puesto lucrativo) en las llamadas escuelas de gramática y en las de propiedad privada, que son las que más se asemejan á las *Public Schools* del tipo de

Eton, Harrow, Rugby, etc. Son hasta 97, con unos 50.000 niños.

Según mis noticias, la base de la educación moral en estas instituciones de enseñanza descansa fundamentalmente en el juego y en lo que llaman los pedagogos ingleses el *tono* de vida escolar, que impone la tradición ideal del establecimiento.

El primero, el juego, ha llegado á ser la preocupación y casi la monomanía de maestros y de discípulos. Cuantas escuelas y colegios ingleses enviaron los trabajos de sus alumnos á la Exposición (y por cierto que no eran muy numerosos, como dije al principio), remitieron también las fotografías de los principales grupos de sus jugadores y de los premios ganados en los partidos de desafío.

Para un maestro inglés, es inconcebible un colegio sin un gran campo de juego, y todas las escuelas primarias de Londres, ó por lo menos las que yo he visitado, que no bajarán de dos docenas, además de los patios de gran amplitud y bien asfaltados para evitar el polvo, tienen dilatados campos de juego, á los cuales van los niños una vez, como *mínimum*, por semana.

En muchas de ellas, he visto también piscinas para los ejercicios y luchas de natación.

Yo no conozco pedagogo alguno, nacional ni extranjero, que, en la actualidad, no se declare—al menos, teóricamente—decidido partidario de este medio de educación, y por consiguiente, huelga toda clase de comentarios en pro de su conveniencia. En cuanto á su organización en Inglaterra, me bastará con indicar aquí que los alemanes, que tanto tienen que enseñar al mundo en materias pedagógicas, envidian y copian de Inglaterra cuanto allí hacen en este respecto.

Insertaré aquí un párrafo de Mr. Paton, director de la *Grammar School* de Manchester, aducido en el excelente trabajo de Mr. Myers (1), el cual expresa perfectamente cuanto yo quisiera decir sobre este particular: «Los juegos desarrollan indi-

rectamente, aunque no por eso con menos realidad, la prontitud en la resolución y en la acción, la rapidez en el mando del jefe y en la obediencia de los jugadores. Enseñan á dominarse á sí mismo y conservar la calma, aun en las circunstancias más difíciles, del mismo modo que ante el enemigo y en los conflictos más violentos. Enseñan una rectitud y un sentimiento del honor, rudimentarios, pero reales. Enseñan la rectitud y el hábito de la cooperación... Y todo esto, dentro del límite de los gustos y de las actividades naturales propias del muchacho. Su nativa disposición para la lucha, que, descuidada, olvidada, haría de él un matón, y reprimida, un cobarde, se utiliza para hacer de él un hombre.

La experiencia de la *Institución libre de Enseñanza*, único centro, en nuestra patria, donde he tenido oportunidad de observar una honda preocupación por la educación moral y un sentido para estas cosas algo análogo, á su modo, al de Inglaterra, concuerda perfectamente con las capitales afirmaciones del director de Manchester.

Si me fueran permitidas afirmaciones rotundas y categóricas, que revelasen de un modo casi agresivo cuanto hay en el fondo de mi pensamiento, después de meditar sobre lo visto y estudiado en cuanto al juego en Inglaterra, y se me excusaran las pruebas en obsequio de la brevedad, yo diría que el juego es el primer factor que engendra la indiscutible superioridad de la educación moral de aquel pueblo respecto de todos los restantes de Europa. Siendo esto así, podrá bien comprenderse con cuánta amargura recordaría la estupenda y casi increíble desorientación que sobre estas cosas reina entre nosotros, al contemplar el culto que de ellas hacen *todos* cuantos se ocupan de educación en Inglaterra. Bien ciertos estamos de que, mientras los juegos y deportes no adquieran en nuestras escuelas todas un desarrollo análogo al que actualmente tienen en la Gran Bretaña, cerrado tendremos el camino para una regeneración física, tan urgente para la raza como la reconstitución ética que de tan apremiante manera necesitamos.

A la par del juego y tan necesarias como

(1) *La educación moral en la escuela*: en el tomo XXXI (1907) del BOLETÍN.

él, están consideradas las buenas maneras, como una base imprescindible de toda sólida educación, por los maestros ingleses. Los discípulos de las *Public Schools*, que forman después la inmensa mayoría de los estudiantes de las célebres Universidades de Oxford y de Cambridge, aprenden, á la par que los juegos y con el mismo tesón y entusiasmo, á ser y conducirse en todos los momentos de su vida como un perfecto *gentleman*, como un caballero.

Este ideal es el que parece dominar en todas absolutamente las clases inglesas, por la imitación, ya antes citada, de que aun las más inferiores dan muestras á cada instante, respecto de las costumbres, modales y comportamiento de las superiores y hasta aristocráticas.

Así únicamente se comprende que, en dos meses de residencia en Londres, visitando constantemente los sitios públicos y pasando á cada hora por abrumadoras aglomeraciones de personas, no recuerdo haber presenciado una descortesía, una violencia, ni una incorrección. El respeto que allí se guarda á la ley, á la autoridad, á la mujer, resulta sencillamente de que esas buenas maneras no son el privilegio de unos cuantos afortunados, sino el goce y el honor del pueblo entero.

Aunque de Eton, de Harrow, etc., no saliera preparada la alta juventud inglesa (á los 18 y 19 años suelen ingresar en la Universidad) para que, terminada su formación en Oxford y Cambridge, pueda dirigir con mano hábil el mayor imperio de nuestro tiempo, todavía habría rendido á su nación el servicio inapreciable de presentar á sus conciudadanos, para ejemplo, el modelo más cabal del caballero y del patriota.

Yo no recuerdo en cuántos, pero me atrevo á decir que en la mayoría de los colegios de Oxford y de Cambridge, pude ver, cerca de las capillas, grandes lápidas, llenas de nombres de los alumnos que *voluntariamente* habían entregado sus vidas en la guerra del Orange y del Transvaal.

En cambio, he tenido ocasión muchas veces de observar en tiempos no muy lejanos que no pocas jóvenes se abstenían de

pasar por delante de la Universidad Central cuando los estudiantes formaban grandes grupos, v. gr., demandando vacaciones, por no verse expuestas á sufrir las mayores insolencias y desafueros de palabra y hasta de obra.

No he de señalar aquí el enorme influjo que, según los más autorizados psicólogos modernos, tienen todos nuestros movimientos exteriores sobre el funcionamiento de nuestra psiquis, y en su consecuencia, cuánto la inhibición constante de las explosiones groseras, la ponderación, el dominio permanente de sí mismo, inspirado todo ello en un respeto noblemente humano de nuestra propia persona y de los demás, es una base inmovible para una recta educación moral.

Los buenos hábitos, las buenas maneras, todo cuanto, en suma, revela al hombre propiamente civilizado, es cultivado y fomentado por los educadores ingleses con más tenacidad que ninguna clase de instrucción, porque están convencidos, con el convencimiento que engendra la tradición y el florecimiento de un ideal, de que el ser humano vale por lo que hace y por su conducta más que por lo que conoce y aprende.

Un tercer factor de la educación moral en las *Public Schools*, que tanto puede considerarse como una resultante de los anteriores cuanto como engendrador de ellos, es lo que llaman los pedagogos ingleses, casi unánimemente, el «tono» de la escuela. Aunque fuertemente me asalte el deseo de hacer el análisis del producto espiritual que se expresa en esa palabra, tengo que reprimirlo para evitar excesivas digresiones en este trabajo. Diré sólo que el tono de la escuela es una síntesis de dos elementos que suelen ofrecerse divorciados y contrapuestos en la mente de un español de nuestro tiempo: la tradición y el ideal. Descontentos de nuestro estado actual, amargados por nuestra inferioridad respecto de los demás pueblos europeos, alejados varios siglos, y por ello puede decirse que desligados, de nuestro pasado glorioso, el espíritu español tiene necesidad, para vivir, de entregarse por entero á un

ideal, que, para librarse de las angustias del presente, ha de concebir como en oposición y lucha forzosa con todo lo real existente. Circunscribiendo estas consideraciones al problema de la enseñanza, ¿qué maestro que aspire á merecer este título, con todo cuanto significa en los tiempos que corren, puede convivir con la historia, con la tradición ni con lo que en el momento representan nuestras escuelas, nuestros Institutos y nuestras Universidades?

Es para nosotros el ideal un programa por realizar, un porvenir; no un modo actual de ser de nuestra vida real, no una manifestación de lo íntimo y permanente de nuestra naturaleza que, en medio de las transformaciones que exijan los tiempos, haya de conservarse con amor de veneración.

Los educadores ingleses, por el contrario, tienen una tradición que los ha llevado á un presente espléndido; al conservarla, guardan lo más esencial y elevado de su espíritu, y, conviviéndola, la renuevan incessantemente por ley biológica indefectible. Y siendo para ellos el ideal esa tradición viva, nada más hacedero que envolver al educando en aquella atmósfera purificada por una renovación lenta é insensible, racional, constante, que no sabiendo dónde acaba lo antiguo y dónde empieza lo nuevo, ha de parecerle la única concorde con su natural desenvolvimiento.

Numerosas referencias podrían aducirse aquí, que testifican la inquebrantable y apasionada adhesión (tan excesiva para muchos, que llegan á considerarla como un serio defecto) de los alumnos á sus escuelas; y el celo que despliegan en sus últimos años de estudio por conservar en los compañeros de los primeros cursos el carácter peculiar de la casa en que se educan, mediante la institución de los prefectos, llenaría de admiración á nuestros estudiantes del bachillerato, á quienes, por regla general, tanto les da—y para lo mismo les sirve—haber «aprobado sus asignaturas» en un Instituto del norte, que del centro ó del mediodía de la nación.

Ahora bien, así como en Francia, según

tendré ocasión de señalar, han utilizado como el medio más poderoso (y, en ocasiones y para muchos maestros, exclusivo) de educación *moral*, en la primera y en la segunda enseñanza, el libro y la explicación del profesor, se considera en Inglaterra como el medio único que ofrece las posibles garantías de una sana formación ética, ese tono de la escuela, á que me estoy refiriendo.

¿Hay necesidad de demostrar aquí que no pueden ser otros, en realidad, más que los maestros, los creadores de esa atmósfera cultural y sus verdaderos celosos guardianes? Por esta razón se comprende perfectamente que la casi totalidad de los autores (si nos referimos sólo á las mujeres, podemos suprimir el *casi*) de las Memorias de que se compone el libro del profesor Sadler, sostengan que únicamente la personalidad del maestro y la armonía de conjunto que ofrezca la escuela es lo que puede ir formando de una manera sólida el sentido ético de los escolares.

Y es tal el convencimiento de esta verdad en los pedagogos ingleses, que aun los mismos sacerdotes, como los reverendos Brooke (canónigo) y Estlin Carpenter, llegan á sostener que, ni la misma enseñanza religiosa puede tener un resultado positivo en la educación moral, sin la cooperación de un maestro verdaderamente interesado en el mejoramiento de sus discípulos.

En mi sentir—hasta donde yo he podido enterarme de estas cosas, dado el tiempo de que he dispuesto y las condiciones reseñadas—, así como el ideal de las *Public Schools*, en lo que se refiere á los juegos, es el mismo que anima cuanto en ese respecto se pretende hacer en la escuela primaria, así también la concepción dominante en aquéllas sobre el sentido y los métodos de la educación moral es la que inspira toda la obra de ésta.

Por lo cual, puede bien decirse que existe en el magisterio primario la misma desconfianza acerca de los resultados de una enseñanza directa de la moral á los niños, en el tipo de la de Francia, mediante libro y explicación, que se nota en el de las *Public Schools*; y no hay para qué

decir que, si esto pasa en la escuela primaria, el propio espíritu se ha de encontrar, aumentado, por regla general, en las otras instituciones secundarias, como las *Grammar Schools* y las *Municipal* y *County Schools*, así como en las privadas, sujetas, por toda clase de razones, á un influjo más decidido de esas *Public Schools*, que imprimen su carácter en toda la obra de la enseñanza inglesa.

Así se explican perfectamente estos dos hechos, que me llamaron la atención desde el primer momento, al empezar á revisar los cuadernos de clase de los alumnos de primera y segunda enseñanza remitidos á la Exposición y dar comienzo á mis informaciones sobre la educación moral en Inglaterra, á saber: el poco entusiasmo con que han acogido los maestros ingleses los programas, *syllabus*, textos, etc., para una instrucción directa de la moral en las escuelas y de las Asociaciones creadas con este fin (en cambio, han promovido muchas protestas y discusiones apasionadas), y la pobreza, rayana en carencia absoluta, de material aprovechable en la Exposición para mi estudio.

Hasta tal punto llegaba esto último, que fuera de algún libro de lectura, en que se relataban acciones que ponían de manifiesto la índole moral de los personajes, y algún que otro resumen de historias bíblicas, diseminado por acá y allá, no podría señalar aquí nada. Es más, si yo no hubiera estado previamente convencido de que la característica de la educación inglesa estriba precisamente, de una manera fundamental, en su incontrastable empeño por elevar la condición ética de la juventud, al comparar esa pobreza con la profusión de cuadernos y resúmenes de lecciones sobre este mismo asunto, que presentaba la sección francesa, habría sacado una impresión distinta y aun totalmente contraria de la que ahora tengo, respecto del interés que este problema despierta á uno y á otro lado del canal de la Mancha.

Por este motivo, así como sobre el modo de enseñar la Historia, la Geografía, las Matemáticas, las Ciencias naturales, las Lenguas, el Dibujo, etc., en las escuelas

inglesas pude aprender mucho dentro de la Exposición, podría poner la palabra *nada*, si hubiera de contestar sobre lo aprendido en ella respecto á la enseñanza directa de la Moral (1).

Fué preciso, por tanto, ir á buscar á las escuelas mismas la información necesaria.

Insisto, una vez más, en llamar la atención respecto á la dificultad, casi imposibilidad, de hacer afirmaciones generales con respecto á la organización de la enseñanza en Inglaterra, porque aun en las propias escuelas primarias no existe esa uniformidad que predomina de ordinario en el resto de Europa.

El maestro inglés tiene una positiva libertad, por la ley y por la costumbre, para llevar á la práctica sus iniciativas y ensayos; y esto me impide saber con certeza lo que se hace en las escuelas que no hemos visitado.

Con tal reserva, señalaré aquí las líneas más salientes de la educación moral en las escuelas que he logrado ver.

En primer término, no hay para qué decir que todas eran graduadas. El número de secciones en que están divididas varía grandemente de unas á otras; pero en todas ellas, la clase era capaz únicamente para unos 50 niños, y casi sin excepción, había en ella 12 ó 14 puestos vacíos.

Por esta misma variedad, que con tanta insistencia señalo, no puede darse una regla general respecto á la coeducación. En unas escuelas existe; en otras, no; por lo común, está (como aquí) implantada en las secciones de los niños menores. Mi impresión es la de que el sistema avanza considerablemente en la escuela inglesa, no obstante la gran resistencia que presentan

(1) Esto no obstante, el profesor Sadler se inclina á creer, en el admirable prólogo que pone á su *Report* tantas veces citado, que Inglaterra representa una síntesis feliz de la enseñanza directa de la moral con los métodos indirectos, tan preconizados en este país; y en el *Report* de 1907 de *The Moral Instruction League*, á vueltas de las lamentaciones por las resistencias que en maestros y autoridades encuentra la propaganda de dicha enseñanza directa de los deberes, hace notar la importancia de sus progresos.

Téngalo en cuenta el lector, para atenuar en cuanto convenga los resultados de mi impresión.



algunos maestros, fundándose en razones de un género muy distinto y de muy diversa elevación moral de las que suelen aducir sus enemigos en España (éstos, por una regla que apenas si ofrece excepción, dicho sea de paso, dan en sus campañas muestras del más absoluto desconocimiento de semejante problema). En lo que yo he visto, parece comprobarse la afirmación de algunos pedagogos ingleses, de que va en aumento el número de maestras en las escuelas.

Respecto de la organización, haré observar, en primer término, porque es de capital importancia, que al frente de cada escuela, compuesta á veces de 30 ó 40 maestros, hay un director ó directora, que viene á ser el alma de aquel gran organismo. Ahora bien, los resultados en la educación moral penden siempre esencialmente de las condiciones personales de este director, que imprime su carácter á la escuela.

Aunque, para la gran mayoría de los pedagogos ingleses, la enseñanza de la moral no puede desligarse de la religiosa (habría que decir aquí mucho para explicar á espíritus españoles el carácter que en aquel país tiene la religión), ésta, por regla general, queda limitada á la lectura sin comentarios de trozos de la Biblia, especialmente del Nuevo Testamento.

En muchas escuelas, el director tiene la costumbre de hablar á los niños, todos reunidos, de los sucesos más importantes que ocurren en el mundo, insistiendo especialmente en las relaciones que pueden afectar al Imperio Británico. De igual modo que los *headmasters*, en las *Public Schools*, excitan á sus alumnos á una vida moral y noble, en las ocasiones solemnes y durante sus prácticas religiosas, con alocuciones generales, los directores de escuela primaria reúnen también á sus 1.000 ó 1.500 niños, y les hablan en tono paternal de sus obligaciones de hombres y de ciudadanos de Inglaterra. ¿Se comprende ahora bien cómo lo más sólido de la obra moral de la escuela pende fundamentalmente de la personalidad del maestro?

Pues todavía hay otro camino abierto

por donde la iniciativa de esta personalidad puede actuarse de una manera ilimitada. Me refiero á la costumbre que hay en muchas escuelas, de asociar á los niños á una obra de beneficencia, tal como la de contribuir al sostenimiento de un hospital, de un hospicio, etc. Cuando nosotros visitamos la escuela de Peterborough, en la que se hallaba perfectamente organizada esta costumbre, se estaban adiestrando niños y niñas, dirigidos por la directora, en danzas y bailes para un festival en beneficio de un hospital cercano, protegido por la escuela. Y también pudimos ver una carta entusiasta del general Roberts, en la que daba las gracias por los auxilios de la escuela á los soldados heridos de la guerra del Transvaal.

Es frecuente también, para crear un lazo de solidaridad entre los niños de la ciudad y los del campo, que se establezca un cambio de objetos recogidos por los alumnos de una escuela rural, con los propios y típicos de una gran población, coleccionados expresamente con este objeto por los de las escuelas de la ésta.

En suma, lo que nosotros los españoles debemos aprender de la escuela inglesa, para cuando nos decidamos á implantar un sistema de educación moral en las nuestras, es lo siguiente: que, ora tenga la enseñanza un carácter religioso ó puramente laico ó neutral, la obra ética de la escuela penderá siempre, como no puede por menos, de la personalidad del maestro.

Inútiles, cuántas disposiciones legales quieran darse, sean de esta ó de la otra clase; inútiles, los libros de lectura y los textos de moral; inútiles, los programas y los *syllabus*; y no tengo para qué decir, pues bien á la vista está, que inútiles también, con una inutilidad absoluta, los catecismos y compendios de Doctrina cristiana presentes y futuros: el maestro, y sólo el maestro, es quien puede hacer algo positivo por la regeneración moral de nuestra juventud y de nuestro pueblo.

Ya se comprenderá cuáles han de ser las condiciones y dotes de tales maestros, y sobre ello no tengo para qué insistir. El profesor Sadler dice de Inglaterra, que el

PERTENECE A LA BIBLIOTECA ATENEO BARCELONES

peligro que amenaza en el porvenir á su sistema de educación es el de no lograr que los hombres y las mujeres de más valer le presten sus servicios. Huelgan los comentarios á las palabras del pedagogo inglés.

Convendrá sólo recordar, respecto al apremio en que nos encontramos de preparar y sostener á nuestros maestros del modo que exigen nuestras necesidades culturales, que el magisterio inglés de primera enseñanza tiene para su obra un modelo en que inspirarse: la enseñanza secundaria, elaborada y vivificada por una tradición gloriosa de las mentalidades más elevadas del país y de las más sólidas autoridades en materia de educación. Y esto le facilita el camino. Los maestros españoles, por el contrario, tienen que ser los creadores de la educación nacional; pues de nuestros Institutos generales y técnicos no podrían aprender otra cosa, hablando generalmente, en lo que á la educación moral atañe, que á evitar con el mayor cuidado sus métodos y sistemas.

Si aun teniendo un dechado como el que tiene, necesita el magisterio inglés, para cumplir su misión, la vocación, el entusiasmo, la libertad en sus iniciativas, la atención más celosa de las autoridades, el cuidado, cada vez más profundo, en su formación, y tantas y tantas cosas más, ¿qué no habremos de pedir á nuestros futuros maestros, para que restauren (y quién sabe si para que creen) el alma nacional?...

Como no se trata aquí, porque sería de una inutilidad manifiesta, dadas las condiciones de nuestras escuelas y nuestros Institutos, de una descripción detallada del funcionamiento de las instituciones inglesas de primera ó de segunda enseñanza, paso por alto los pormenores sobre su organización y métodos en punto á educación moral; tanto más, cuanto que todos estamos ya conformes en que ni sirven de cosa alguna las recetas en este orden, ni podemos, ni debemos aspirar á ser los meros imitadores de ningún pueblo.

De la Universidad inglesa tengo muy poco que decir sobre lo que es ya conocido por todo el mundo. Oxford y Cambridge,

las dos más famosas y las que dan todavía quizá su carácter á las otras, puede decirse que son como una continuación y desarrollo gradual de la obra educativa de las *Public Schools*.

Nada puede impresionar á un español tan hondamente en estas materias como una visita á sus famosos colegios. Aunque mis compañeros y yo supiéramos que de allí ha salido esa clase directora inglesa que ha creado el imperio más grande que conocieron los siglos y sabe conservarlo y regirlo del modo que lo hace; y aunque tuviéramos presente que allí ha florecido el tipo moral del *gentleman*, del caballero, su timbre glorioso ante la historia, todavía, al contemplar aquellos venerables edificios, aquellos parques ideales y aquellos campos inmensos de juego, considerábamos inferior el producto á las condiciones de su elaboración; el resultado, al esfuerzo; el educando, en suma, al sistema total de su educación.

Con la amargura del que ha malbaratado de la peor manera su juventud, y con la ira del que por ajenas culpas no ha gozado de encantos semejantes de vida espiritual, recordábamos nuestras tristes y misérrimas Universidades. ¡Pobres jóvenes españoles! Mejor es que continuéis en vuestra absoluta ignorancia é indiferencia sobre lo que en otras partes se hace por la formación moral de vuestros compañeros. La tristeza, la desesperación, os amargarían para siempre la vida. Y cuando contemplamos las ruinas ó la profanación de nuestros grandiosos monumentos, de nuestra antigua vida universitaria, tan brutalmente destruída en el siglo XVII, que todavía no ha logrado levantar cabeza...

(Concluirá.)

## REVISTA DE REVISTAS

## ALEMANIA

**Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.***(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)*

JUNIO

*Progresos higiénicos en las nuevas disposiciones prusianas sobre la instalación y la enseñanza en las escuelas superiores, liceos y establecimientos docentes femeninos*, por el profesor Königsbeck.—Compara el decreto de 1908 con el de 1901, y aun otros anteriores, y hace el balance de cuanto ahora resulta ó no en ventaja. Halla vaguedad en algunos artículos, como en el de la altura y capacidad de las clases, en la superficie de patios y jardines, donde sólo se preceptúa que sea «suficiente», «conveniente»..., mientras que en decretos más antiguos se detallan cifras. No se habla de dónde y cómo pueden lavarse los dedos las alumnas después de trabajar en el encerrado, ni, en general, de la limpieza de las clases. En cambio, cita «las habitaciones para maestros y maestras durante las horas libres»; antes no solía haber más que una, y pequeña. Da el decreto reglas acertadas acerca de los libros de texto: cada asignatura debe tenerlo por separado, para evitar que sean voluminosos. Recomienda que las alumnas con recursos para ello posean ejemplar doble (uno para casa). Dispone que los usados en la biblioteca tengan una cubierta de papel, limpia, que se cambiará á menudo. También significan un progreso las disposiciones tocantes á la clase de canto, dirigidas á evitar todo esfuerzo, y hasta suprimir la participación en ella cuando exija el estado de la alumna, particularmente en ciertos días cada mes; como igualmente las relativas al horario y descansos, durante los cuales estarán al aire libre siempre que se pueda, por más que estas últimas no sean una novedad, sino que más bien suponen la necesidad de insistir en este punto, tan esencial para el reposo de las alumnas como para la ventilación de las clases.

*La VII Asamblea de las Escuelas auxiliares de Alemania en Reinigen (13-15 Abril 1909)*, por el Dr. A. Thiele.—Temas de la sesión previa: «¿Qué puede hacerse en los pequeños municipios para la educación de los niños mentalmente débiles?». «La enseñanza del cálculo en los grados medio y superior de la escuela auxiliar». «Labor unitaria de la instrucción en dichas escuelas». Con ocasión de las discusiones, se expuso el dato de que actualmente se atiende en Alemania á unos 24.000 niños necesitados de tratamiento sanitario pedagógico, mientras que es cinco veces mayor el número de los que lo necesitan.—En la Asamblea plena, versaron los debates principalmente sobre este tema: «El médico en la escuela auxiliar»; y dominó el sentido de rechazar la clasificación corriente de estos niños y la división de su padecimiento en hereditario y adquirido. No cabe asignarle una sola causa, pues contribuyen, con la herencia y con la consanguinidad de los padres, el alcoholismo, la mala situación económica y, además, otras propias del niño, como son las dificultades en el nacimiento, la raquitis, accidentes y enfermedades sufridas. Al médico toca, por eso, el principal papel, y la higiene del alumno es el remedio esencial. Así lo entiende Alemania, cuando sólo falta médico escolar en una veintena de sus 226 escuelas auxiliares. En ellas debe actuar, no sólo como consejero, sino eficazmente (aunque sin intervenir en el aspecto pedagógico), investigando las causas de la no asistencia á la escuela, y del retraso de los alumnos en su aprovechamiento.—La exposición de libros y material, aneja á la reunión, contenía abundantes ejemplares y modelos, distribuidos en los grupos siguientes: Anatomía, fisiología é higiene del niño sano y enfermo. El niño y el arte (el niño como artista y el arte para el niño). Biblioteca científica. Aparatos y dibujos de fisiología experimental. Medios de enseñanza. Edificios escolares y sus instalaciones.—Quedaron señaladas las fechas de 1911 y 1913 para las próximas reuniones en Lübeck y Bonn, respectivamente.

*Sociedades y reuniones.*—En el palacio del Reichstag, y bajo la presidencia del ministro, se reunió el 24 de Mayo último la Comisión central alemana contra la tuberculosis, para discutir el tema: «Cooperación del médico escolar en la lucha contra la tuberculosis». Los diversos oradores expusieron sus opiniones, entre las cuales descuella la de que se necesita, no sólo inspeccionar y vigilar á los alumnos sospechosos—lo son desde luego todos los anémicos—, sino á los maestros y á los dependientes. Las escuelas de bosque y los sanatorios y establecimientos de convalecencia, dirigidos, respectivamente, por el maestro y el médico, son instituciones que hay que multiplicar, y, en relación con ellas, crear y dotar progresivamente un «presupuesto de la tuberculosis», á cargo del Estado, en primer lugar, que haga posible llevar medios de investigación y desinfección á las fábricas, sobre todo las de productos alimenticios y similares, y á las habitaciones en general.—«¿Cómo debe atender la escuela á la salud de sus alumnos?». Sobre este tema versaron los debates de la X Asamblea anual de directores de enseñanza (provincia de Hannover, 1907). Respecto al edificio escolar, no se dijo cosa nueva en el informe general; todavía queda mucho por hacer de lo que todos reconocemos como exigido por la higiene. Para el piso de las clases de gimnasia se recomendaba el barnizado ó la cubierta de linoleum; y en cuanto á calefacción, la preferencia era en favor del sistema central, sin decidirse por una determinada forma de aparatos. El capítulo relativo á ventilación y luz contenía datos bastante pesimistas; el ponente creía preciso establecer reglas é instrucciones para cada aula en particular. Daba gran importancia á la instrucción de los alumnos en higiene, mediante consejos y ejemplos de los maestros, y lecturas de buenos manuales, como el de Burgerstein. La enseñanza de las Ciencias Naturales, opinaba que debía contener la de las relaciones sexuales; en esa y en las demás cuestiones de la vida social, lo principal parece ser desarrollar el sentido de la persona-

lidad y la formación de una voluntad racional. Se trató igualmente de los extremos tocantes á la higiene de la instrucción (programas, horarios, vacaciones), en cada uno de los cuales corresponde al médico escolar dar su dictamen, combinado con el profesional del maestro. En el informe suplementario, se insistió sobre algunos puntos de los ya tratados; y de la discusión oral de todos ellos resultó la aprobación de 19 conclusiones, en que aparecían expresadas las ideas de los congresistas acerca de la misión higiénica de la escuela.

*Extracto de las últimas Revistas de Higiene escolar.*

*Comunicaciones.*—Hace el Dr. Martin un llamamiento al profesorado superior de Alemania, excitándole á insistir en la campaña contra el alcohol, plaga de la juventud; primero, con el ejemplo, la más eficaz de las reglas y la de mayor dificultad también, dadas las costumbres aun dominantes; y luego, por toda clase de medios de propaganda oral y escrita. Los profesores de Ciencias Naturales hallarán frecuentes ocasiones de explicar autorizadamente los efectos de las bebidas, en particular para la labor mental.—La Unión de Maestros de Sajonia cree necesario establecer, en una nueva ley escolar, los siguientes principios: universalidad efectiva y gratuidad de la enseñanza primaria; clases de investigación tocante á las cuestiones pedagógicas; transformación de la instrucción religiosa, conforme á los dictados de la Pedagogía y la Psicología; máximo de 35 alumnos en cada clase, y de 24 horas de trabajo semanales; reglas legales para los niños retrasados; proscripción de todo castigo corporal; clases obligatorias de adultos para alumnos y alumnas; por último, atenderse á los preceptos de la higiene en todo lo relativo á la cubicación de las clases, á su limpieza y á los descansos.—La legislación americana de enseñanza prohíbe al *Commissioner of education* aprobar un edificio escolar, y á los bancos hipotecarios prestar con garantía del mismo, si no está construído conforme á cuanto en aquélla se establece (por

casi todos los Estados) tocante á higiene. El mínimum de superficie por alumno, 1,4 metros cuadrados, y 5,66 centímetros cúbicos de espacio, de suerte que cada uno tenga 0,85 centímetros de aire puro por minuto. Ventilación independiente de los cambios atmosféricos; calefacción, por el sistema unitubular, de vapor á baja presión, capaz de mantener la temperatura á 18° en el peor tiempo. Los retretes, con calefacción y ventilación aparte, y, además, grifos de agua caliente y fría. El resultado de atender así á las condiciones de la higiene puede apreciarse por el daño de que en el mes de Febrero, cuando son más frecuentes las enfermedades, asistió en el año de referencia (1903) un 97,3 por 100 de alumnos á las clases.—Para las escuelas rurales, son más necesarios, según escribe el Dr. Roths, los cuidados del médico escolar, no sólo como consejero, sino como ayudante, por lo mismo que hay menos medios facultativos, sobre todo para los niños necesitados. Además, los juegos y deportes, preservativo de la tuberculosis; la limpieza diaria en las clases, con humedad; cantina para los alumnos que vivan lejos, y baños escolares.—Programa del curso breve para la educación de niños retrasados mentalmente (Francfort, 21 Junio á 3 Julio): Anatomía y patología del sistema nervioso. Psicología y psicopatología. Enseñanza especial y clases auxiliares. Clínica. Cuidados peculiares á esos niños.—Relacionada con las conferencias, estuvo la visita á las escuelas auxiliares, á la exposición de material y de productos del trabajo manual, instalados en ellas, y á los demás establecimientos análogos de Francfort, particularmente á las escuelas de sordomudos y ciegos.—También se publicó oportunamente el programa del X Congreso de la Comisión central de juegos populares de Alemania (Gleiwitz, 2 á 5 Julio).

*Disposiciones oficiales.*—Del Ministerio de Instrucción de Prusia, encargando á las autoridades de provincias que eviten por todos los medios á su alcance la exhibición y venta en las librerías, de libros y estampas inmorales, propios para perver-

tir el gusto y las costumbres de los escolares y de la juventud en general (25 de Febrero de 1909).—Con igual fin se dirige la Unión de Maestros de Pankow á los padres de familia, para insistir en la necesidad de que prohiban á sus hijos comprar dichos objetos, cuidando de que no dispongan de dinero, y de promover su afición al ahorro.—Del Ministerio de Cultos é Instrucción de Austria, excitando á los maestros y maestras para que ocupen buena parte de las dos tardes sin clase por la semana, en juegos y deportes; que para ello formen sociedades entre sí, fomentando la afición de los alumnos al juego (26 Marzo 1909).

*Libros nuevos.*—*Mens sana in corpore sano*, por M. Kirchner. Berlín (en alemán).—Es un libro de polémica contra las afirmaciones del profesor Böhm, quien estima exageradas las modernas pretensiones de la higiene, puesto que la historia nos presenta figuras de primer orden, de compleción y salud muy delicadas; bastando que el individuo pueda realizar su misión en la vida sin obstáculos por parte del cuerpo; por tanto, que no habiendo de ser todos soldados, sobran la mayor parte de los ejercicios y deportes con que se abruma á la juventud. Contra todo esto arguye el autor que aquellas figuras hubiesen hecho más con mayor robustez física, y que no debe concretarse el ideal humano á tener personas capaces solo de cumplir su deber social, sino á perfeccionar indefinidamente la especie en todos sus aspectos; y para ello hay que poner la mira cada vez más alta, en vez de reducirla.—*Herregías didácticas.*—*Preludios didácticos*, por H. Gaudig. Berlín, 1909. (Dos folletos, en alemán).—Explica con verdadera originalidad los fines á que se dirige la educación moderna, en su tendencia práctica, y descubre elocuentemente las tres bases en que tienen que apoyarse: recabar el derecho de personalidad en la vida, enseñar á pensar con entera individualidad y despertar en cada uno la libertad de acción.—*La ataxia progresiva; sus causas y remedios*, por el Dr. Burwinkel (en alemán).—Forma el cuaderno

PERTENECE A LA BIBLIOTECA ATENEO BARCELONES

32.º de la publicación *El médico como educador*; en él se estudia esta enfermedad, consecuencia de la sífilis, y se justifica, mediante una estadística especial, que muchos de los neurasténicos llevan anejos síntomas de esa *tabes dorsal*, á que el autor aplica, para su curación, la terapéutica del ejercicio.—*Guía de la Pedagogía curativa, para normalistas y maestros*, por W. Lenz. Halle (en alemán).—Es libro que llena un vacío importante en los nuevos rumbos de la Pedagogía patológica, y contiene: El niño normal y el anormal. El ciego, el sordomudo. Perturbaciones en el lenguaje. El ánimo. Los atrasados, en la escuela auxiliar. Imbecilidad é idiotismo. Enfermedades mentales y locura. Epilepsia y espasmos. Baile de San Vito. La cuestión del recargo mental. Colonias de vacaciones. El maestro como médico.

Sumario de la Revista *El Médico Escolar*:

*Experiencias del Médico escolar*, por el Dr. Stark.—*Segunda Asamblea anual de la Sociedad de Médicos escolares de Alemania* (Dessau).—*Nuevos informes anuales de médicos escolares* (Krefeld, Schneeberg).—*Reglamentos*.—*Comunicaciones*.—J. ONTAÑÓN.

## FRANCIA

*Revue Internationale de l'Enseignement*.

DICIEMBRE

*Achille Luchaire*, por Ch. V. Langlois.—Luchaire llegó á la Sorbona precedido de gran fama, porque en Burdeos había ya publicado su libro *Historia de las instituciones monárquicas de Francia bajo los primeros Capetos*, que tanta resonancia tuvo y que lanzó á la circulación muchas nociones que son hoy clásicas. Disipó, en primer lugar, la idea, común á todos los historiadores de la época, de representarse las dos dinastías que en el siglo X se disputan el gobierno de Francia—Capetos y Carolingios—como personificando dos principios y dos sistemas políticos absolutamente distintos. En

realidad, todos los reyes del siglo X comprendieron y ejercieron sus funciones del mismo modo; tuvieron la misma política, fundada sobre las tradiciones romanas de unidad y centralización; procuraron de un modo análogo mantener las prerrogativas del poder supremo, reaccionando por los mismos procedimientos contra la usurpación de los beneficios y de los oficios públicos. La Monarquía de los Capetos no hace más que continuar la Monarquía carolingia, lejos de haber sido su antítesis: tal es el punto de partida de la obra. En cuanto á los recursos, á los órganos y al funcionamiento, llega á la conclusión de que «estudiando los órganos principales y las funciones del Gobierno capeto durante el período de los orígenes, se llega á reconocer un hecho, cuyo alcance es considerable y se extiende á toda la historia de la Monarquía: los primeros sucesores de Hugo Capeto, aun utilizando el concurso de los señores laicos, se apoyaron con preferencia en la Iglesia y comenzaron á hacer participar del Poder á los representantes de la burguesía. Se ve cimentar la alianza fecunda de la realeza con el clero y el pueblo, triple fuerza naturalmente dirigida á un mismo fin: la destrucción del régimen feudal».—Los primeros años de la enseñanza de Luchaire en la Sorbona fueron consagrados á iniciar á los estudiantes en los elementos de las ciencias auxiliares de la historia de la Edad Media. Entonces, como para predicar con el ejemplo, publicó el excelente *Estudio sobre las actas de Luis VII*. A la muerte de Fustel de Coulanges, fué llamado Luchaire para sucederle. Después de algunos trabajos preparatorios, ofreció al público un volumen titulado: *Luis VI, el Craso. Anales de su vida y de su reinado con una introducción histórica*. El *Manual de instituciones* representa un esfuerzo enorme y sumamente interesante. Y entre otras admirables obras, más tarde publicadas, descuella su *Inocencio III*, obra maestra de narración histórica y el espejo más exacto de las grandezas y de las miserias del papado en el cenit de su poderío.

*Estadística del personal docente de las Facultades de Filosofía en Alemania*, por Fernando Lot.

*La enseñanza de la Meteorología en las Universidades francesas*, por M. B. Brunhes.—Los progresos recientes de la aeronáutica han llamado la atención del mundo sabio sobre la insuficiencia de la enseñanza de la *Ciencia de la atmósfera* en las Universidades francesas. En ésta, como en otras materias, la Universidad de Nancy ha sido una iniciadora. En Enero de 1884, se inauguró en su Facultad de Ciencias un curso de *Meteorología*, confiado á M. C. Millot. En la Sorbona se ha instituído una conferencia complementaria análoga, destinada á los estudiantes de Geografía física. Profesado en su origen por Duclaux, se confió luego el curso, durante muchos años, á M. Angot. Para completar esta enumeración, agréguese que, desde 1901, el Director del Observatorio del Puy-de-Dôme, que es al mismo tiempo profesor de Física en la Universidad de Clermont, agrega á su curso de Física general un curso libre, semestral, de *Meteorología y Física del globo*. Como se ve, no existe en ninguna parte una cátedra magistral (numeraria) de Meteorología, con un curso público, en el que esta ciencia sea estudiada en sí misma.

*Las relaciones de la enseñanza primaria superior y de la enseñanza superior técnica*, por M. J. Toutain.—Conferencia pronunciada en la Escuela de Altos-Estudios sociales.—Una educación racional y completa de la adolescencia exige una doble enseñanza: una enseñanza general, cuyo papel sea completar la instrucción elemental y las nociones morales adquiridas en la escuela primaria, y una enseñanza técnica, mejor dicho, un aprendizaje profesional y especializado, cuya misión es la de preparar al adolescente para el oficio ó la profesión que haya escogido. Estas dos enseñanzas son, dígame lo que se quiera, igualmente necesarias. Una educa la vista, el brazo, la mano del niño; la otra desenvuelve su espíritu, forma su razón y su voluntad, fija y dirige sus sentimientos. En la organización actual, estas

dos enseñanzas se encuentran mezcladas, en dosis desiguales, en dos grupos ó sistemas de escuelas y de cursos, representados especialmente por las escuelas primarias superiores y por las escuelas prácticas de comercio y de industrias, que se hacen competencia, se disputan á los adolescentes y, bajo apariencias corteses, se combaten con acritud. Hay que poner fin á esta rivalidad. Hay que asignar á cada uno de estos grupos su esfera y misión particular. A las escuelas y á los cursos de tipo primario superior, la enseñanza general; á las escuelas y á los cursos de tipo técnico, el aprendizaje profesional y especial. Es preciso también asignar á cada una de estas enseñanzas un período diferente durante los años de la adolescencia: á la general, los 2 ó 3 años que siguen inmediatamente á los de la infancia; al aprendizaje profesional y práctico, los 2 ó 3 años que preceden inmediatamente á la edad adulta. Hecha esta doble separación, convendría colocar las dos enseñanzas, desde este punto sucesivas y complementarias una de otra, exactamente bajo el mismo pie; hacer obligatoria la enseñanza primaria superior en los mismos términos y en las mismas condiciones en que se haga el aprendizaje obligatorio. Así, la vida del niño y del adolescente entre los 7 y los 18 años se distribuirá en tres períodos: la escuela elemental, hasta los 12 años; la enseñanza primaria superior, bien en la escuela primaria superior, bien en cursos del mismo tipo, de los 12 á los 15; el aprendizaje profesional y técnico, de los 15 á los 18 años, sea en las escuelas prácticas de comercio y de industria, sea en los cursos de aprendizaje y de perfeccionamiento. Al final de cada uno de estos períodos, un certificado: el de estudios primarios, obligatorio para abordar la enseñanza primaria superior; el de estudios primarios superiores, obligatorio para abordar la enseñanza técnica, y, por fin, el certificado de aptitud profesional, al final de los años de aprendizaje. Así concebida, la educación de la adolescencia respondería á todas las necesidades sin descuidar ninguna; formaría al hombre y al

ciudadano, al propio tiempo que al trabajador, haciéndole apto, no solamente para desempeñar bien su oficio ó profesión, sino hasta para elevarse por encima de su condición inicial. Por esto sería esencialmente democrática. Notemos, últimamente, que no retendría al adolescente durante más tiempo que lo retienen en Suiza y en Alemania, porque en estos Estados la instrucción primaria es obligatoria hasta los 14 años.

*Discurso pronunciado en la reapertura de la Universidad de Poitiers* por M. Cavalier.

*La Historia de la Edad Media y el programa de la licenciatura en Historia*, por M. L. Bréhier.—El decreto del 8 de Julio de 1907, que ha reorganizado la licenciatura en Letras, decide que para el ejercicio oral de la licenciatura en Historia, «las preguntas de Historia y Geografía tengan como base los programas de las clases de la enseñanza secundaria.» De aquí resulta que los profesores de Universidad tienen el deber, si no de sujetarse enteramente á este programa, por lo menos, de tenerlo muy en cuenta para su enseñanza. La dificultad no es grande, cuando se trata de programas de Historia antigua, moderna ó contemporánea, que pueden adaptarse fácilmente á los cursos de enseñanza superior; pero sucede de otro modo respecto de la Historia de la Edad Media, y hay que confesar que, si se tomasen al pie de la letra los términos del decreto en las Facultades, resultarían serios inconvenientes para la formación histórica de los estudiantes.

*Discurso del Rector Sr. Moniez en la inauguración del liceo de niñas de Cherburgo.*

*Necrología.*—Enmanuel des Essarts (Desdevises du Désert).

*Notas y documentos.*

*Análisis y extractos.*—D. BARNÉS.

## Revue pédagogique.—Paris.

AGOSTO

*M. Carré (1829-1909)*, por A. P.—M. Carré, Inspector general honorario de primera enseñanza, ha muerto el 3 de Julio del año último. Es una figura de importancia, por su intervención en las reformas pedagógicas de la tercera República. En sus funciones de inspección conservó el trato íntimo y diario con los maestros. La escuela rural, antes de él, vegetaba miserablemente. Él trabajó, viajando constantemente por los pueblos, para darla animación, explicando clases para predicar con el ejemplo. Sus «Instrucciones» están llenas de enseñanzas y son la base de sus libros profesionales. A veces fué más allá de los reglamentos, en busca de lo mejor, y por indisciplina estuvo á punto de perder su empleo. Escribió libros acerca de la enseñanza de la lengua francesa. Desde 1892 estaba retirado.

*El ejemplo de Federico Mistral*, por Emilio Ripert.—Sobre la importancia que la labor del poeta ha tenido en el renacimiento de las letras del Mediodía de Francia.

*En Reggio y en Mesina*, por Paul Hazard.—Después de la catástrofe, estas ciudades no son más que montones de escombros, revueltos de modo extraño. No obstante, ciudades nuevas comienzan á surgir y la vida á reaparecer por todas partes. Como todo, las escuelas han desaparecido con su material. Las Memorias de los Inspectores dan fe del trabajo inmenso que cuesta volver á tener enseñanza algo organizada. Por falta de locales, se ha resuelto dar las clases al aire libre, prescindiendo de las que necesitan material, como la Escritura. En cambio otras, la Geografía, por ejemplo, ganan, por la enseñanza inmediata sobre los lugares. Se preparan grandes barracones para escuelas, costeados por el Estado. La reacción de los espíritus es general y se trabaja con entusiasmo en la enseñanza.

*De la rehabilitación en materia de enseñanza*, por Luis Gobron.—El derecho penal se pierde por dos causas: sentencia



dictada por los Tribunales de justicia, por delitos comunes, y decreto del Consejo de Instrucción pública, por motivos de disciplina. Podía, hasta hace poco, lograrse la rehabilitación en el primer caso, pero no en el segundo. La ley de 17 de Julio de 1908 ha subsanado la falta. La cuestión empezó á agitarse desde 1839, en que el Consejo contestó negativamente. En 1865, el Tribunal de casación dictó una sentencia, en que se decía que la rehabilitación podía levantar la incapacidad de enseñar, como todas. La ley de 19 de Marzo de 1864 había resuelto afirmativamente el caso, en lo tocante á notarios y empleados de Ministerios; pero en 1869, el Consejo siguió pronunciándose por la negativa respecto á los maestros, argumentando que cuando la prohibición de enseñar procede de sentencia condenatoria, no se sigue que el condenado, después de su rehabilitación, deje de presentar las cualidades y garantías que hay derecho á exigir de un maestro; mientras que, por el contrario, ese es el resultado legal necesario de toda resolución disciplinaria que tiene por base la estimación de las facultades morales y profesionales del maestro.—La cuestión se reprodujo ante el Consejo de Estado en 1892, con motivo de una consulta concerniente á la aplicación del derecho de indulto en materia disciplinaria. El Consejo quería limitarla á los delitos comunes; pero ante las dificultades que se originaban, invitó al Ministro de Instrucción pública á presentar un proyecto de ley. El proyecto, que se hizo en el mismo año, no ha sido aprobado hasta el de 1903. La ley determina qué penas son susceptibles de rehabilitación, las condiciones que para la misma se requieren, el procedimiento y las facultades del Consejo superior. Se distingue la rehabilitación que la ley concede, de la reintegración en el cargo, que depende del Consejo administrativo.

*La cuestión de la enseñanza del francés en los Estados Unidos*, por Mlle. Carrett.—En la nación americana, hay pocos franceses que enseñen su idioma; las cátedras están confiadas á americanos. Podrían los franceses tener entrada en las

Escuelas libres, á cuyo profesorado no se exige títulos oficiales; pero en los Estados Unidos hay muy pocos franceses dedicados á la enseñanza, en comparación con el número de Escuelas, Colegios y Universidades. Sin embargo, la posición que allí se les ofrece es ventajosa. A más, es un deber superior el esparcir la lengua nacional. En libros recientes se ha demostrado el aprecio en que los americanos tienen la labor de las Universidades francesas.

*La canción de los Nibelungos*, por E. Lepointe.—D. VACA.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### EL ARTE POLÍTICO (1)

por el Prof. D. Adolfo Posada.

(Conclusión.)

En este ejemplo del Estado moderno, pueden señalarse como manifestaciones del hacer del hombre político las siguientes: 1.<sup>a</sup>, la del funcionario de carácter genuinamente representativo, temporal, á menudo electivo, el cual, aunque actúe bajo el influjo de una tradición que implica una *técnica* fuertemente establecida, como ocurre en los países de *Selfgovernment*, obra y procede en la acción política, de gobierno ó de administración, guiado por el saber natural, sin someterse por entero á las exigencias de un hacer estrictamente jurídico, regular ó *técnico*: reclútase este funcionario, que nutre por lo común las Corporaciones y Asambleas políticas, locales y nacionales, desde el Municipio—Ayuntamientos ó Consejos municipales—hasta el Parlamento—Asambleas legislativas—, entre las gentes que forman en los partidos políticos ó que son buscadas por éstos en el elemento *neutro* que dice el Sr. Azcárate, esto es, los indiferentes que no toman la política con un interés más ó menos especial; 2.<sup>a</sup>, la de los funcionarios *profesionales*, esto es, los ciudadanos que convierten el servicio

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

regular del Estado en una ocupación normal de su vida, pudiendo aquí distinguir de un lado al funcionario meramente *rutinario*, que obra bajo el impulso recibido—la tradición burocrática—, siguiendo el carril usado de los precedentes, y de otro, al funcionario hábil, de iniciativas, impulsor despierto del progreso técnico, capaz de provocar y sostener nuevas corrientes en la Política y en la Administración (1).

De entre esta masa de gentes que hacen política por tan diversos modos, se destaca aquél que la cumple, no ya con la habilidad del funcionario de iniciativas y del representante que tiene plena conciencia del mandato recibido, sino con la soberana y exquisita amabilidad del *Arte*, del verdadero *Arte político*, ó sea aquel arte de guiar todas las tendencias sociales contrarias por nuevas direcciones y medios, con la resistencia colectiva mínima y con la mínima pérdida de fuerzas (Schäffle).

El político que esto consigue, que alcanza esta representación en el Estado y que, por tanto, posee en el grado superior el *Arte político*, es el que puede denominarse *hombre de Estado* (2).

El hombre de Estado es el llamado á convertir en hechos por modo reflexivo, calculado, hábil—*con arte*—las doctrinas ó, mejor, el *ideal político* de su tiempo y de su pueblo: el deber del hombre de Estado, dice M. Jenks, «es llevar á la práctica los principios que sus estudios han puesto en claro» (3). Y esta función de órgano consciente del cuerpo político, se acentúa y especializa, y se hace más intensa á medida que la civilización avanza y que la cultura se difunde, y sobre todo, á medida que la política toma un valor científico, sobre su base sociológica y que las teorías explicativas del Estado y de sus problemas, expresan una más exacta y

penetrante interpretación de la realidad social, que se ofrece como contenido del orden político. «Puede uno estar seguro, escribe M. Dealey, que en la práctica, el poder del Estado se ejercerá *pari passu*, con la utilización de los medios científicos y de las ideas sobre el gobierno, y con el logro, por parte del pueblo, de amplia inteligencia y de moralidad sana, porque el fin del poder ejercido por un Gobierno despótico es, en la práctica, mucho menos amplio que el del ejercido en las democracias constitucionales. Las discusiones y las teorías no son, en este caso, meras cuestiones para la práctica de que se trata. Son ensayos para la aplicación de los grandes problemas que de todos lados ofrece la vida política. Las nuevas condiciones de la vida imponen nuevas teorías y restauraciones de las antiguas. Una gran teoría, claramente explicada, es una revelación para los hombres de su tiempo. Les muestra las causas y la razón interna de la vida de su época, resume el fenómeno complejo, de suerte que el promedio de las gentes puedan comprenderlo, y es uno de los más importantes auxilios para el desenvolvimiento de una más amplia interpretación de la inteligencia. Cuando ésta se halle prácticamente estacionaria, la política teórica es una simple fórmula de creencias aceptadas y autoritarias respecto del orden de cosas existentes. Pero en los tiempos de transición ó de desenvolvimiento rápido, hay, por lo regular, grandes diferencias en las teorías políticas. Además, en los períodos antiguos, la autoridad del Estado estaba tan grandemente restringida por los poderes de la familia, de la iglesia y de los grupos económicos, que las discusiones sobre el Estado tenían relativamente poca importancia. Pero cuando la soberanía del Estado se define como suprema, las teorías políticas más divergentes deben investigar cuidadosamente hasta conseguir una más clara y científica explicación de los hechos y de las tendencias de la vida política.

»Tales explicaciones arrojarán su luz sobre los principios implícitos en la evolución del Estado, sobre la respectiva impor-

(1) Comp. mi *Tratado de Derecho administrativo*, I, página 108. V. Dealey, *The Development of the State* (1909).

(2) V. mis *Principios de Derecho político*, Introducción (1884), cap. V. Cons. Holtzendorff, ob. cit., libro I, cap. II. Jenks, ob. cit., páginas 22 y 27. Dealey, obra citada, páginas 61, 62, 261, etc. M'Kechnie, *The State and the individual* (1896), Introducción, 2.

(3) Ob. cit., p. 22.

tancia del individuo y de la comunidad y sobre el ejercicio de los poderes soberanos; ellas pondrán más en claro el valor de los ideales, aristocráticos y democráticos, é indicarán el interés que debe ponerse en los factores morales, educativos y económicos, por el hombre de Estado, sabio, prudente.

»Un hombre de Estado realmente sabio, prudente, es más que un político práctico, instruído; debe, como Aristóteles decía, conocer lo que es mejor, tanto desde el punto de vista de la teoría, como desde el punto de vista de las condiciones dadas. Debe conocer la Historia, el desenvolvimiento y el objeto del Estado y la mejor forma de gobierno, teórica y prácticamente. Debe, además, ser capaz, gracias á un amplio conocimiento de las funciones de gobierno en las diferentes partes del mundo, de sugerir los remedios adecuados para los defectos del sistema gubernamental existente.» (1).

Esta posición intermedia del hombre de Estado entre la teoría y la vida política, la indica muy expresamente Mr. M'Kechnie: «La conexión especialmente íntima — dice —, entre el arte de la política y la teoría del Estado, se advierte mejor mediante el examen del modo según el cual los principios generales van necesariamente implicados en todo acto aislado de estadista y en toda medida legislativa. La serie de cuestiones parecen, sin embargo, emerger en la práctica en una rotación exactamente inversa á su orden lógico. El político se encuentra ante el problema concreto, individual, y sólo para buscarle una solución es cuando tropieza con los grupos más hondos de cuestiones que gradualmente se desdoblán por sí mismas. La acción rápida y atrevida es con frecuencia lo único que necesita el hombre de Estado, disponiendo de poco tiempo ó de nada, para la reflexión madura; pero, sin embargo, todo acto político, por atropelladamente que se produzca, y aunque no vaya acompañado de una sola palabra, lleva implícita y tácita, ya que no expresamente

aprobada, una teoría completa del gobierno de la sociedad y del Estado, un total sistema de Filosofía» (1).

Y es que el hombre de Estado es el político singularmente representativo, y el órgano mediante el cual se encauzan las aspiraciones de su tiempo y de los suyos. No importa que su reflexión actúe en cada caso concreto: lo importante es que la disposición responda, por aptitud personal y por adaptación querida y espontánea, á las necesidades y aspiraciones del momento.

Hay que distinguir en la relación de adaptación del hombre de Estado, órgano superior del gobierno social, dos clases de disposiciones personales: unas convienen no sólo al hombre de Estado, sino á todo hombre que influya por su acción remove-dora y por la atracción de sus ideas, doctrinas y hasta por el encanto de su espíritu, el arte con que sabe insinuarse, y el calor de su alma. El científico, el sociólogo teórico, el propagandista, el filósofo, el reformador social, todos pueden ejercer una función directiva, de gobierno político. ¿Cómo olvidar el influjo práctico, por ejemplo, de un Spencer, de un Ruskin, y antes de un Rousseau, de un Hegel, y en otra relación de un Marx?

Pero la acción directiva de estos hombres no es la concreta del hombre de Estado, ó sea del que en la diferenciación social de las funciones colectivas, ejerce expresamente la del gobierno político; el hombre de Estado necesita, con el dominio de la técnica propia del hacer reflexivo de la política, cualidades que si por una parte se confunden con la de todo hombre director, influyente en la masa, por otra son las que de una manera específica requiere la acción política eficaz.

«Se puede reconocer — dice Holtzendorff — por ciertas señales la aptitud particular de una personalidad para los altos negocios gubernamentales, aptitud que se compone de dos cualidades contrarias en la apariencia: la firmeza en las resoluciones y la flexibilidad en la ejecución de lo que se hubiere resuelto. La primera de

(1) Dealey, ob. cit., páginas 60 y 62.

(1) M'Kechnie, ob. cit., pág. 33.

estas cualidades le permite sostenerse en la situación aceptada como justa y conveniente, soportar la inevitable contradicción de los caracteres indecisos y dudosos; resistir á los que prefieren dejar ir naturalmente las cosas, porque tienen miedo de incurrir en responsabilidad, en caso de mal éxito, y porque viendo dificultades por todas partes, acostumbran á recomendar, en el conflicto de opiniones, la pasividad como la actitud más provechosa. El hombre de Estado, dotado de firme resolución, se parece al héroe del Tasso, que camina imperturbable hacia el fin que se propone, á través de todos los terrores y de las seducciones que pone en juego el mágico para apartarle de él... Además, para lograr un resultado seguro en la ejecución de un plan maduramente meditado, es necesario que el hombre de Estado posea una buena dosis de flexibilidad que le permita plegarse á los múltiples y rápidos cambios que se ofrecen en la vida, y no perder de vista los incidentes favorables ó adversos que surgen de improviso. Valentía y previsión, prontitud y prudencia, hábito de hablar y de callarse á tiempo, reserva y cortesía, confianza y desconfianza, producto del conocimiento de los hombres; todas estas cualidades, aparentemente contradictorias, son fruto de aptitudes naturales, concienzudamente cultivadas y aquilatadas en una variada experiencia en las infinitas relaciones de la vida.» (1).

Esta aptitud personal del hombre de Estado parece un elemento esencial de la política práctica, siempre que imaginemos tal aptitud acomodada á las exigencias fundamentalmente variables de ésta. El concepto moderno de la política propende resueltamente, según hemos visto, á constituir la ciencia como una ciencia sociológica, esto es, como ciencia de fenómenos sociales naturales, complejos, dados en un proceso real que es preciso descubrir, conocer é interpretar y seguir, y en relación con esta manera de concebir la ciencia política se forma la concepción del Esta-

do como un interés común, como una obra esencialmente colectiva, que se produce en el proceso real de la vida social, en buena parte, fuera de la reflexión de los hombres, como una condición de la selección social; es decir, como una ventaja ó mejora consolidada por la selección, al modo de un fenómeno natural. Siendo esto así, la política dista mucho de ser el puro arte personal del príncipe—Maquiavelo, Saavedra Fajardo...—ó del hombre político, un arte director de puro cálculo, de simple tanteo, como de guía de rebaños; es, por el contrario, labor compleja de colaboración general, según se ha dicho, y, además, expresión circunstancial de la acción de fuerzas reales, objetivas, dadas en la naturaleza — medio ambiente, acción de influjos físicos y de la historia—, proceso determinado por la combinación, en el tiempo y en el espacio, de aquellas fuerzas y de la actividad humana, que es otro complejo de fuerzas. Pero esto no obsta para que en el momento del obrar político reflexivo, surja siempre la necesidad de las aptitudes personales adecuadas, que han de alcanzar el grado superior y la cualidad específica que indicamos en el hombre de Estado. Supongamos que la política—una política de un pueblo—llega á constituirse sobre bases positivas de conocimiento real de la estructura social de su Estado, en la relación histórica, en la geográfica y en la estadística, en la de las necesidades de la población, en la de su situación ética; más aún: que la política expresa la situación particular de la psicología colectiva, y más aún: que se ha conseguido desentrañar la composición entera de los elementos que constituye socialmente el Estado, y se calcula exactamente el valor respectivo de las fuerzas actuando en su proceso; y no sólo esto: imaginemos que se ha producido una conciencia colectiva clarividente, y que la sociedad del Estado forma un verdadero organismo moral, con ideales propios, que cumple; aun entonces, aparecerán necesarias para actuar en la dirección de la colectividad, aquellas ó análogas cualidades personales del hombre de Estado, que no será jamás

(1) Holtzendorff, ob. cit., páginas 50 y 51.

el impulsor mecánico de un mecanismo, sino la representación viva libre—ó racional—de un organismo, de una conciencia, y de una aspiración ideal.

### CARACTER CIENTÍFICO DE LA HISTORIA <sup>(1)</sup>

por el Prof. D. Gumersindo de Azcárate,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

#### I

Que un día dijera Platón: «Hay ciencia de lo que *es*; no hay ciencia de lo que *pasa*»; de donde se deduciría que sólo las filosóficas merecen ese concepto, quedando negado á las históricas, se explica fácilmente; y también que por tantos se haya puesto en duda la posibilidad de lograr la certidumbre, cuando se trata del conocimiento de los hechos, por estimar que son falibles la observación y el testimonio, que son las fuentes del mismo. Pero es por todo extremo extraño que en los tiempos que corren, cuando el positivismo dominante declara que el hecho es lo único conocible, que los principios y las esencias no tienen realidad; cuando el profesor Flint señala como característica de nuestra época la doble tendencia de las ciencias á hacerse históricas y de la Historia á hacerse científica, es muy extraño, repito, que se ponga en duda que sea una ciencia ésta; porque si no nos es dado conocer otra cosa que los hechos, y éstos constituyen el objeto de la Historia, resultaría que no cabe conocer científicamente cosa alguna. Y, sin embargo, ahora mismo son numerosos los escritores que se ocupan en dilucidar este problema, habiendo entre ellos quienes sostienen la afirmativa, quienes la negativa y quienes una opinión intermedia; y, recientemente, tres distinguidos y meritisimos profesores españoles han tratado de ese particular con notable lucidez, manteniendo, respectivamente, cada uno de esos distintos puntos de vista. Me re-

fiero á los Sres. Dorado Montero, Ribera y Altamira.

Salta á la vista que la cuestión previa que importa resolver es la de precisar qué es la Ciencia, qué elementos la constituyen, qué condiciones ha de reunir para merecer ese concepto la que pretenda serlo: porque, una vez hecho esto, el problema quedará reducido á averiguar si á la Historia le cuadra ó no el concepto hallado, si cae ó no dentro del mismo.

Que Ciencia quiere decir conocimiento, no ofrece duda; pero tampoco la ofrece que no todo conocimiento es científico. No hay quien deje de tener alguno de los astros, y, sin embargo, sólo estimamos que es científico el que de ellos tienen los astrónomos; como todos sabemos algo del organismo animal, de la sociedad, del derecho, y sólo estimamos que es científico el que de esos particulares tienen, respectivamente, el zoólogo, el sociólogo, el jurisconsulto. Ahora bien: se sigue de aquí que no puede negarse que en ambos casos hay conocimiento, y si llamamos científico al uno, podemos denominar al otro vulgar. ¿En qué se diferencian?

El conocimiento supone la presencia, la vista en el espíritu del objeto, ser, propiedad ó relación que estudiamos, tal como él es, en la integridad de su contenido, sus relaciones, su modo de ser, y en condiciones tales que nos sepamos de esa coincidencia y que podamos responder de que se ha logrado.

De lo primero se deducen dos exigencias, y otras dos de lo segundo. Es una de aquéllas que el conocimiento, para ser científico, ha de ser *total*, y como un todo supone unidad, variedad de elementos componentes y relación entre ellos y de ellos con el todo, se sigue que el conocimiento que no reúna esa condición será parcial, fragmentario, incompleto, que es lo que ocurre con el vulgar. Para éste, el murciélago es un ave, y la ballena, un pez, porque aquél vuela y ésta vive en el agua: esto es, en vista de un dato particular; mientras que para el científico son ambos animales mamíferos, porque contempla el todo de su organización. Claro es que tal totalidad es

(1) Es toda la parte doctrinal del discurso leído por el autor en su recepción en la Academia de la Historia.

una aspiración, nunca realizada por completo, y de ahí el constante progreso de las ciencias, pero quedando siempre vivo el anhelo de caminar en esa dirección.

Es otra exigencia del conocimiento científico la que se deriva de estar compuesto de partes el todo que estudia, el cual no es la mera suma de aquéllas, al modo que una casa no es la mera suma de piedras, madera y hierro, porque entonces lo sería un montón de escombros. De donde se desprende que es preciso ver esos elementos componentes en la relación orgánica en que se dan en la realidad; ó lo que es lo mismo, que el conocimiento científico, para merecer este calificativo, ha de ser *sistemático*, formando señalado contraste con el vulgar, que es, por carecer de ese requisito, desordenado, inorgánico, vario sin unidad; suma, no sistema, de conocimientos.

Mas para lograr que reúna esas dos condiciones de total y sistemático el conocimiento científico, es preciso disponer de medios, de un procedimiento que conduzca á ese resultado; esto es, á la ecuación entre el objeto que se trata de conocer y su representación en el espíritu, porque sólo entonces podrá decirse que es *verdadero*, á diferencia del vulgar, que no se hace siquiera cuestión del problema, porque no emplea otros procedimientos que los de la lógica nativa é irreflexiva.

Y eso no basta, porque es preciso no sólo poseer la verdad, sino poder responder de ella, fundándola, justificándola; en una palabra: tener *certidumbre* de que lo es. Y no es menos señalada en este respecto la diferencia entre el conocimiento científico y el vulgar: porque éste, á veces por intuición, coincide con aquél; pero nunca muestra ó demuestra la verdad, sino que la afirma, porque sí.

Resulta, en conclusión, que el conocimiento científico ha de reunir los requisitos de ser *total, sistemático, verdadero y cierto*; y lo confirma el hecho de que toda ciencia comienza por la determinación de su objeto, el trazado de su plan, la fijación de su método y la consignación de sus fuentes de conocimiento; particula-

res que responden, respectivamente, á aquellos cuatro requisitos.

Preciso es, por tanto, desechar, así el prejuicio de considerar que cualquiera saber es ciencia, como el consistente en tomar como tipo perfecto de ciencia la Matemática, que lo es tan sólo de un grupo de ciencias: las filosóficas, las que tienen por objeto las esencias, la naturaleza de las cosas, los principios, de los cuales deductiva y demostrativamente derivan consecuencias, constituyendo realmente un sistema perfecto, pero no el único.

## II

Veamos ahora cuál es el objeto de la Historia, para determinar luego si el conocimiento que la integra puede reunir los requisitos que, según hemos visto, caracterizan el científico.

Prescindamos de opiniones, como la de Voltaire, para quien casi todas nuestras historias no son más que cuentos, ó como la de Napoleón, para quien la Historia es una fábula sobre la cual todo el mundo está de acuerdo.

Ni tampoco se trata del objeto de la Historia dentro del desarrollo que ha adquirido hasta hoy. Así, Bourdeau (1) dice: «La Historia, hay que rehacerla por completo, ó, mejor aún, no está todavía hecha. Los fundamentos mismos de la ciencia hay que establecerlos. La construcción espera su arquitecto. Apenas puede decirse que el pasado nos haya legado materiales. Para que una ciencia esté constituida, muchas condiciones son necesarias.»

Y otro escritor, Cuvier (2), dice: «El sentido histórico es primero inconsciente, restringido, limitado, retenido en estado de instinto; se desenvuelve y desarrolla progresivamente bajo la forma de curiosidad infantil, de curiosidad juvenil, de curiosidad viril y reflexiva, de investigación teórica y práctica, filosófica y sabia; se desenvuelve por el ejercicio; se depura y engrandece por la observación, por la re-

(1) En su obra *L'Histoire et les historiens*.

(2) En su *Cours d'études historiques*.

flexión, y constituye, aplicándose científicamente al estudio, á la exposición, á la reconstrucción de la Historia humana, lo que yo llamaré el espíritu histórico.»

Y decía Federico de Castro: «Es lo cierto que de los sucesos pasados no alcanzamos al presente un conocimiento verdadero ni sistemático, limitándose el que actualmente poseemos á descripciones brillantes y reflexiones aisladas, muchas de éstas, en verdad, delicadas y profundas, pero que, por lo mismo que son aisladas, dislocan y trastruecan la realidad, sustituyéndola con otra convencional y de artificio, lo que ha traído como primera consecuencia la aplicación superficial ó sofística de las enseñanzas históricas, bien expresada en el ya vulgar prologo de que *la Historia es arsenal que suministra armas igualmente á todas las opiniones*; de donde ha derivado la máxima tan escéptica como común, de que *los hechos son según el color del cristal con que se mira*, con lo que se ha concluído por desnaturalizar de tal modo *al testigo de los tiempos y á la maestra de de la vida*, que, en el sentir de eminentes escritores, es buena cuando más para sacar de ella algunos ejemplos ó moralidades; es decir, un artificio análogo al de la fábula, y bien puede decirse que, desde este punto de vista, bastante inferior á ella» (1).

Se trata, pues, de determinar en idea, en principio, cuál es el objeto propio de la Historia.

Para Bacon, es tal la vida de los individuos; para Carlyle, la Historia es una colección de biografías; para Hegel, es la biografía de las naciones, y así, donde no hay Estado, no hay Historia; para Comte, son objeto de la Historia los fenómenos sociales, y de ahí el nombre de Sociología, y para Spencer, entendiendo la Historia como suele entenderse, es ésta á la Sociología lo que la Biología á la Antropología.

Tratándose del hombre y de la socie-

dad humana, sea en su unidad, sea con relación á los distintos fines de la actividad, surge inmediatamente la distinción entre lo que es en sí, en esencia, permanentemente, la sociedad misma y lo que ha sido á través del tiempo y del espacio. Así, cabe estudiar lo que es la sociedad en idea, en principio, y lo que ha sido por virtud de las evoluciones que ha experimentado desde su comienzo hasta hoy.

Y lo propio cabe decir de cada uno de los fines de la actividad. Por ejemplo: una cosa es determinar, en la esfera de la razón, lo que son el Derecho, el Arte, la Religión, la Moral, y otra cosa es el conocimiento de lo que han sido á través de la Historia las instituciones jurídicas, las creencias religiosas, las escuelas filosóficas, las obras de arte, etc. Resulta, pues, que hay dos esferas de conocimiento que corresponden á dos grupos de ciencias: las filosóficas y las históricas. Estudian aquéllas los seres en sí mismos, su esencia, y éstas, las manifestaciones de esa esencia en el tiempo; ó, dicho de otro modo: las unas, los principios; las otras, los hechos.

Y tratándose de la Historia humana universal, claro es que no ha de limitarse la esfera de los hechos que estudia la Historia á los que se refieren á la esfera meramente política, como acontecía hasta no ha mucho, y aun eso de una manera parcial é incompleta, sino que ha de comprender el contenido todo de la vida; esto es, los hechos religiosos, los científicos, los artísticos, los jurídicos, los económicos, etc. Señálase esta exigencia como cosa de estos días; pero, como ha observado el Sr. Altamira, en el siglo XVIII dos escritores españoles la formularon de una manera bien expresiva.

El P. Martín Sarmiento, que publicó en 1775 una *Memoria para la Historia de la Poesía y de los poetas españoles*, decía á este propósito: «No hallaré dificultad en proferir que la mayor parte de los libros que han escrito de Historia, lo que menos contienen es lo que debiera ser el objeto principal de ellos. Si tomo un libro de Historia en la mano, no tropiezo

(1) Artículo sobre *La ciencia histórica*, en el número 1.º del *Ateneo Hispalense* de 1.º de Enero de 1893.

con otra cosa sino con un tejido continuado de guerras, con una fastidiosa repetición de oraciones que jamás han dicho los capitanes, y cuando más, con tal ó cual nacimiento y muerte de príncipes; como si las acciones de éstos fuesen el único objeto de la Historia. Esta debe instruir á los hombres, presentándoles los sucesos más memorables, no sólo belicosos, sino también físicos, cosmográficos, políticos-morales, teológicos y literarios.»

Es el otro escritor Jovellanos, quien, en su discurso de recepción en esta Academia, en 1778, escribía: «Yo no tengo empacho de decirlo: la Nación carece de una Historia. En nuestras crónicas, anales históricos, compendios y Memorias, apenas se encuentra cosa que contribuya á dar una idea cabal de los tiempos que describen. Se encuentran, sí, guerras, batallas, conmociones, hambres, pestes, desolaciones, portentos, profecías, supersticiones; en fin, cuanto hay de inútil en el país de la verdad y de la mentira. Pero ¿dónde está una Historia civil, que explique el origen, progreso y alteraciones de nuestra constitución, nuestra jerarquía política y civil, nuestra legislación, nuestras costumbres, nuestras glorias y nuestras miserias?»

Cosa análoga dijeron más tarde Gonzalo Morón y Sanz del Río.

Pero lo que es verdaderamente extraordinario es encontrarse este concepto del objeto de la Historia en los famosos *Prolegómenos* de Abenjaldun, que vivió de 1332 á 1406, y de cuya obra con tanto interés y acierto se ocupa el Sr. Altamira en su libro *Cuestiones modernas de Historia*. Dice así: «El verdadero objeto de la Historia es hacernos comprender el estado social del hombre, ó sea la civilización, y enseñarnos los fenómenos que á ella van unidos naturalmente; á saber: la vida salvaje, la dulcificación de las costumbres, el espíritu de familia y de tribu, los diversos géneros de superioridad que los pueblos logran unos sobre otros y traen consigo el nacimiento de los imperios y dinastías, la distinción de rangos, las ocupaciones á que los hombres consagran sus trabajos y esfuerzos, como son las profe-

siones lucrativas, los oficios que dan la subsistencia, las ciencias, las artes; en fin, todos los cambios que la naturaleza de las cosas puede producir en el carácter de la sociedad.» Como se ve, bien puede decirse que nuestro autor tenía ya el concepto de lo que hoy se llama la Historia de la civilización.

(Continuará.)

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Saldaña (Quintiliano).—*La enseñanza. Lo que es. Lo que debe ser.*—Madrid, Librería general de Victoriano Suárez. 1909.—Don. del autor.

Cuadra (D. Julián).—*El maestro ideal.*—Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1903.—Don. del autor.

Commissioner of Education.—*Report for the year ended June 30, 1908. Vol. I.*—Washington, Government Printing Office, 1908.—Don. del Comisario.

Universidad Central de España.—*Memoria del curso de 1907 á 1908 y Anuario del de 1908 á 1909 de su distrito universitario que publica la Secretaría general.*—Madrid, Imprenta Colonial, 1909.—Don. de la U. C.

Grossmann (Hugo).—*Das Verhalten der organischen Substanz des Bodens und der osmotische Druck desselben.—Inaugural-Dissertation.*—Merseburg. Druck von Friedrich Stollberg, 1903.—Don. de la Univ. de Münster.

Luchmann (Ernst).—*Über die Verwendung des Kaliumferricyanids in der Massanalyse.—Inaugural-Dissertation.*—Münster-Westf. Druck der Westfälischen Vereinsdruckerei vorm. Copenrathschen Vereindruckerei, 1903.—Don. de ídem.

Bette (Ludwig).—*Das Vest Recklinghausen in der Arenbergischen und Französischen Zeit (1802-13).—Inaugural-Dissertation.*—Münster i. W. Druck der Westf. Vereinsdruckerei vorm. Copenrathschen Buchdruckerei.—Don. de ídem.

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

Teléfono 316.