

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1913.

NÚM. 639.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Problemas de higiene escolar, por el *Dr. A. Lewandowski*, pág. 161.—La escuela de Coombe Hill, pág. 165.—Atribuciones del Estado en la enseñanza superior: Notas de organización comparada (*conclusión*), pág. 171.—Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D.^a M.^a Luisa Navarro Marcati*, pág. 174.

ENCICLOPEDIA

La ciudad en la Historia, por *L. S. Rowe*, página 177.—La Gran Bretaña y Alemania: Estudio sobre las características nacionales, por *R. B. Haldane* pág. 182.

INSTITUCIÓN

XIX y XX Colonias de vacaciones de la Corporación de Antiguos Alumnos de la *Institución*, página 189.—Libros recibidos, pág. 192.

PEDAGOGÍA

PROBLEMAS DE HIGIENE ESCOLAR

por el *Dr. A. Lewandowski* (1),

Del Comité central alemán de protección á la infancia.

En la Asamblea del año pasado, al discutirse la ponencia acerca del tratamiento médico de los escolares, se expuso ya la idea de que esta cuestión había hecho entrar á la institución de los médicos escolares y á toda la higiene escolar en una fase crítica y que se la debía afrontar cuanto antes. Recibí entonces el encargo de ocuparme del problema de un modo esquemá-

(1) Trabajo presentado en la XII Asamblea de la Sociedad alemana de Higiene escolar y reproducido por la revista *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*.

tico, ya que las condiciones en que aparece son tan variadas, según se trata de unas ú otras ciudades y de escuelas rurales ó urbanas, y por estar siempre subordinada la posibilidad de asistencia médica á una porción de circunstancias puramente locales. Así, por ejemplo, en muchos sitios está terminantemente prohibido ser á la vez médico escolar y médico de la Beneficencia pública; en cambio, un médico escolar de Breslau manifiesta en su última Memoria anual, que es también médico de la Beneficencia pública y que esta doble condición le ha permitido obtener resultados ventajosos en algunos aspectos del tratamiento de los niños escolares. Otro punto en que hay diversidad de criterios: en Berlín hay muchas policlínicas que se utilizan para el tratamiento de los niños escolares, sobre todo en enfermedades de la vista y del oído; por el contrario, en Charlottenburgo casi no hay policlínicas de esta clase, por haberse pronunciado contra ellas el cuerpo médico, con lo cual se dificulta el problema del tratamiento de los escolares. Esta cuestión de las policlínicas escolares no es para resuelta de modo tan terminante por la negativa. Hace algunos años, el Colegio de Médicos de Nuremberg pidió al Municipio la creación de un establecimiento de esta clase, comprometiéndose á facilitar gratuitamente los médicos necesarios para su funcionamiento. El doctor Moses, de Mannheim, ha formulado un proyecto en otro sentido, para instaurar el tratamiento médico de los escolares sobre la base de la libre elección de médico, que da buen resultado en aquella ciudad. Este

sistema, en cambio, tropezaría con muchas dificultades en Berlín, por ejemplo, porque aquí son distintas las circunstancias. Que existe en la esfera del magisterio la tendencia á resolver la cuestión que nos ocupa, lo demuestra la proposición presentada á la Asamblea de maestros de las escuelas auxiliares de Mannheim.

Otras consideraciones hay que tener también en cuenta para la solución de este problema; nacidas de la posición de las leyes escolares vigentes con respecto á él.

Con arreglo á la legislación escolar actual, no se puede obligar á las familias á que sometan á los niños á tratamiento médico, como se las obliga, por ejemplo, á que los vacunen. Tal como están hoy las cosas, incurriría en delito el médico que, sin permiso de la familia de un escolar, hiciese á éste la extirpación, v. gr., de las amígdalas, operación de tan benéfico influjo en algunos casos. Más aún: no creo que esté bien aclarado este punto legal ni aún en lo referente á las medidas conducentes á evitar la propagación de las enfermedades infecciosas. Así, no se pueden poner á los niños las inyecciones diagnósticas de tuberculina de Pirquet, que son inofensivas, sin permiso de las familias. Los que me escuchan saben que actualmente estamos haciendo, para combatir la difteria en las escuelas, cuidadosos y sistemáticos reconocimientos de garganta á los niños. Pues bien; dudo mucho que estas operaciones no fuesen consideradas como ilegítimas por los Tribunales, si, por casualidad, en una de ellas se produjese algún daño. Recordaré también, con este motivo, que cada vez se procura aplicar con mayor severidad la ley de responsabilidad profesional. No hay para qué decir que todas estas cosas pueden crear al médico escolar grandes dificultades. Hay, además, otro punto que agregar á los expuestos, y es el de la conservación del secreto profesional. En nuestros trabajos necesitamos con mucha frecuencia enterarnos de datos hereditarios, principalmente con motivo de la hoja personal de los niños anormales. A veces se trata de cosas muy delicadas, que los interesados comunican confiadamente al

médico escolar, suponiendo que éste las tendrá reservadas. Por otra parte, no pasa año sin que algún niño adquiera cierta clase de enfermedades, cuya índole haría de desear que no se divulgase el caso. Ahora bien; estas hojas personales pasan por una porción de manos y algunas hasta van á parar á las autoridades militares. Quizás en algún caso concreto, los Tribunales podrían, con este motivo, llegar á proceder contra el médico, por violación del secreto profesional. Todas estas cosas hacen indispensable una modificación legislativa sobre la materia.

A pesar de todas estas dificultades, algo se puede hacer en beneficio del tratamiento médico de los escolares, como lo demuestran los progresos de la ciudad de Charlottenburgo en este respecto.

Pasemos ahora á otros problemas de higiene escolar en que hay mucho por hacer. Comenzando por el de la creación de los médicos escolares en las escuelas de segunda enseñanza, hay que reconocer que, según las manifestaciones que hemos oído aquí el año pasado y que obtuvieron general aprobación, aumenta constantemente en las grandes ciudades el número de dichos establecimientos que cuentan con médico escolar. No ocurre lo mismo con los centros menores de población, y eso que, gracias á los trabajos de los médicos de distrito, se ha podido iniciar la obra en algunos sitios. No estará fuera de lugar recordar aquí las investigaciones del doctor Dohrn, que han dado lugar á interesantes resultados, aunque rodeados aún de circunstancias difíciles.

La unificación de los trabajos estadísticos es otra de las cosas que se echan de menos. Por todos se lamenta que las memorias anuales de los médicos escolares, en general tan bien preparadas, no obedezcan á un criterio uniforme. Yo comprendo que no es fácil satisfacer esta exigencia; pero no puedo menos de pensar, con el señor von Drigalski, que es preciso dar un carácter de utilidad á la estadística de la higiene general, que podría constituir un elemento de indecible valor para la creación de la higiene de la raza, á la manera

como Galton ha hecho en Inglaterra. La higiene de la raza, que también recibe el nombre de *eugénica nacional*, tiene por fin el establecimiento de la higiene de un pueblo, sobre la base de ciertos métodos antropométricos, y como consecuencia, la investigación del procedimiento para la mejor reproducción de los individuos. Las observaciones de los médicos escolares constituirían un material insustituible para los primeros pasos de esta nueva ciencia. Con este motivo tengo algo que decir de la hoja personal, tan combatida, á veces no sin razón. De llevarse á la práctica lo que acabo de proponer, habrá que llegar á tener una hoja personal para cada niño; pero deberá procurarse que sea lo más breve posible y que sólo tenga el médico que poner en ella las indicaciones que sean puramente de su ministerio, dejando al cuidado de otra persona, sea quien quiera, la tarea de completarla, con lo cual se evitará á aquél mucho trabajo. En Halle parece que se ha resuelto esta cuestión de un modo muy práctico.

Recordarán mis oyentes que en el Congreso de París se proclamó, sin oposición, la higiene escolar como base de una higiene general de la infancia, y yo creo firmemente que la evolución de aquélla ha de ser en esa dirección. Voy á tratar ahora brevemente de la higiene de la edad preescolar.

Desde que se ha comenzado á fijar la atención en la infancia de esta edad, se ha observado con sorpresa que hay muchos niños mal cuidados y faltos de una porción de condiciones higiénicas, de tal suerte que se hace muy difícil luego su vida escolar y se llega á anular el benéfico influjo de los constantes esfuerzos que se hacen en el sentido de la protección á los niños de pecho. Basta recordar aquí los grandes daños que ocasionan los defectos de la nutrición, especialmente el raquitismo, y que han sido objeto de interesantes trabajos por parte del profesor Schmidt, de Bona. La insuficiencia de la protección á los niños se extiende tanto á la que se ejerce en establecimientos especiales (casas-cunas, jardines de la infancia, asilos de día, etc.) como á la que se practica á domicilio, dejando los niños al cuidado

de sus familias y ayudando á éstas con subsidios y consejos. Por lo que hace á la primera, está demostrado que es insuficiente el número actual de establecimientos, y que algunos de los que hay carecen, á veces, de los más elementales agentes higiénicos: aire, luz, sol, campo de juego, inspección higiénica. Hay que decir, para ser justos, que nadie lamenta más esta situación que los directores de los mismos establecimientos. En Berlín, los que componemos el Comité central de protección á la infancia nos hemos dirigido al Municipio para que aumente dichos centros y para que tenga en cuenta, al construir nuevas escuelas, la conveniencia de agregarles como anejos un jardín de la infancia ó un asilo de día para niños de edad inferior á la escolar, con un campo de juego. Hemos presentado el mínimo de nuestros deseos, tanto desde el punto de vista de la higiene, como desde el de la construcción, y tenemos esperanzas de conseguir algo.

Peor aún queda la protección de los niños á domicilio, en la cual comienza por faltar toda organización. Aquí hay que recordar el antiguo proyecto de Neumann y de Gottstein, que yo he hecho mío, de convertir en instituciones de protección á los niños de edad preescolar las instituciones de protección á los niños de pecho. En Charlottemburgo y en Schöneberg ya se ha hecho algo en este sentido, con buen resultado. Tal vez en alguna otra ciudad exista un movimiento semejante, pero no se ha hecho público.

La Asociación para la higiene de la dentadura en las escuelas se ha sumado también á la corriente en favor de los niños de edad preescolar y dentro de poco extenderá á ellos el servicio de las clínicas dentarias escolares. Claro está que estas medidas en favor de los niños que aún no van á la escuela, dado caso de que se realicen nuestras esperanzas, sólo serán de utilidad si están bajo una inteligente inspección médica; es decir, que será necesaria la instauración del médico escolar para los establecimientos de este grado. Con tal motivo, me permito recordar la comunicación presentada en la Asamblea del año pasado

sobre los niños retrasados de edad escolar. En Berlín se ha establecido una clase preparatoria para estos niños, y esperamos de ella mucho provecho.

Si la higiene escolar ha de extender sus beneficios á los niños que aun no acuden á la escuela, con igual motivo debe alcanzar á los que salen de ella. La elección de oficio, la última ocasión en que el médico puede prestar su ayuda al escolar, puede ser la base de una relación más duradera, aunque sólo sea circunstancial, entre ambos. He tenido una verdadera satisfacción al leer en la última memoria médico-escolar de Berlín, que esta idea, estimada en trabajos anteriores míos como posible y necesaria, tiene ya realidad. Uno de mis colegas de Berlín refiere que ha sido llamado por muchos de sus antiguos escolares y que, con este motivo, pudo observar que seguían practicando los consejos que él les había dado en la escuela.

Tengo esta relación por muy esencial y mi deseo más vivo es que se propague tan laudable ejemplo. La aptitud para determinados oficios, los peligros que pueden ofrecer algunos y la higiene del trabajo son puntos de vista que deben tenerse en cuenta para la elección de oficio, más de lo que se les tiene ahora.

Esta cuestión constituye el enlace de la escuela primaria con la escuela de perfeccionamiento (*Fortbildungsschule*). Casi todos habréis leído en uno de los últimos números de *El Médico Escolar*, cómo funciona en Viena la inspección médica de estas escuelas. Hay 29 de ellas en que, aparte de la inspección médica, se da la enseñanza de la Higiene. La Asociación de comerciantes de Viena ha establecido también el reconocimiento médico para sus dependientes. Una sola consideración bastaría para justificar la inspección médica de las escuelas de perfeccionamiento. Es un hecho quizás poco conocido que la participación creciente de la mujer en todas las profesiones avanza de un modo notable en lo que se refiere al trabajo manual y á ciertas profesiones especiales: en el año 1895 había en Alemania más de 5.000.000 de mujeres que se ganaban la vida con su

trabajo; en 1909, este número se había elevado á 8.000.000. No obstante, es la mujer la que da el mayor contingente al núcleo obrero falto de ilustración, y tanto el interés de la industria nacional como la salud y el porvenir de las mujeres que trabajan exigen que cese esta situación. Recientemente, la Liga para la educación manual y profesional de la mujer ha pedido la instrucción obligatoria de las obreras en escuelas de perfeccionamiento. Tengo que decir, con este motivo, que un decreto del Ministro de Comercio, de fecha 18 de Junio de 1911, recuerda que en las Ordenanzas de industria y trabajo de Alemania, aparte de las cláusulas especiales de protección á las obreras, no establece diferencia alguna en cuanto al ejercicio de los oficios, entre hombres y mujeres. De aquí se sigue que hay que ampliar á las mujeres el tiempo de aprendizaje que la ley señala para los hombres; que este tiempo debe ser de tres años en los oficios dependientes de los Sindicatos de trabajo, y que todas las escuelas de perfeccionamiento y profesionales deben estar igualmente abiertas á las aprendizas. Ahora bien: no cabe duda que la higiene escolar, ó, si se quiere, la higiene de la juventud debe tomar su posición respecto de este nuevo estado de cosas. En mi opinión, debemos solicitar la inspección higiénica obligatoria para las escuelas de perfeccionamiento.

No puedo pasar á otro punto sin dedicar algunas palabras á los establecimientos de enseñanza en que las muchachas se preparan para los estudios superiores. Es sabido que en ellos se les exigen muchas cosas que bordean el límite de lo posible y algunas que exceden de él. Amplio campo hay aquí para que el higienista facilite á las alumnas, con su vigilancia y sus consejos, el camino de la vida.

Todos conocéis el interesante decreto de 18 de Enero de 1911, por el cual se ejerce una cuidadosa acción tutelar oficial sobre las Sociedades formadas por jóvenes para fines deportivos (gimnasia, natación, juego, excursiones, etc.). Pues bien; yo he podido observar que en esa acción no colabora la higiene en la medida necesaria, y

que las personas que están al frente de tales Sociedades comprenden la necesidad de esta colaboración. Varios presidentes de clubs deportivos me han expresado en diferentes ocasiones su deseo de que alguien les instruya en los primeros auxilios que deben prestarse en caso de accidente y aconseje á aquellos que estén amenazados de algún peligro para su salud. Más lejos aún va el jefe del Cuerpo de cadetes escolares de Berlín, que me ha hablado de lo conveniente que sería el reconocimiento de los que pretenden entrar en dicho Cuerpo, á la manera como lo sufren los que ingresan en la escuela y en el ejército.

Así, pues, la higiene de la juventud que sale de la escuela presenta una serie de nuevas é importantes exigencias. Y yo pregunto ahora: los médicos llamados á satisfacerlas, ¿tienen todos la suficiente formación para desempeñar su cometido á conciencia? Creo que, considerando objetivamente la cuestión, no se puede contestar de un modo afirmativo. En cuanto al remedio, pienso que no debemos dejarlo solamente al orden de la preparación médica, que dedica ya la debida atención á problema tan esencial, como puede observarse, sobre todo, en los trabajos del Seminario de Medicina social, y que debe darse intervención en él á la Universidad. Hay quien cree que se deberían crear cátedras especiales de Medicina social; en mi opinión, la enseñanza de la Higiene, que cada vez ensancha más sus dominios, es la llamada á recoger este nuevo movimiento. En un curso de Higiene escolar ó de Higiene de la juventud se trataría del modo más natural y apropiado de esta clase de cuestiones, quizás ampliando la enseñanza con experimentos y demostraciones. Pero sería preciso conceder á la nueva disciplina toda la importancia que tiene, y no tratarla como cosa secundaria. Los profesores de enfermedades de la infancia y los clínicos pueden ocuparse ocasionalmente de ella; pero dado el recargo que sufren ya tales materias, sería absurdo exigirles que se encargasen también de ella.

Queda aún la duda de si el Estado, el municipio y la beneficencia privada facilitarán la realización de este pensamiento

prestándole apoyo económico. Sobre esto tengo que decir que considero base necesaria para ello la formación de una clase médica libre, reclamada imperiosamente por el bien del pueblo. En el esfuerzo por la solución de los múltiples y trascendentales aspectos del problema de la higiene de la juventud veo yo un elemento social de gran fuerza, que actuará como pacificador en los tiempos actuales de lucha y que nos preparará un porvenir más risueño.

Doy ya fin á mi trabajo, y aunque todavía podría exponeros otros problemas de higiene escolar, cuya solución me preocupa, me parece que sirvo mejor á las exigencias de los tiempos modernos y á nuestra causa, limitándome á lo que queda bosquejado. La higiene escolar, ó, como quisiera yo llamarla desde ahora, la higiene de la juventud, se halla al presente en una situación favorable. Se ha realizado un deseo que acariciábamos hace mucho tiempo: la Dirección de Sanidad de Prusia está ocupada de nuevo por un médico, por un higienista, y, por suerte para nosotros, esta persona es nuestro actual presidente. Así podremos alimentar la esperanza de que no se interrumpirán los esfuerzos realizados en favor de la higiene de la juventud y de que nuestra Sociedad continuará trabajando en primera fila por la obra de la cultura nacional.

LA ESCUELA DE COOMBE HILL (1)

(KINGS LANGLEY PRIORY.—HERTS)

La escuela fué trasladada, en 1910, desde Westerham á su actual residencia en Kings Langley Priory.

(1) Al lado de las clásicas escuelas, consagradas oficialmente por leyes y reglamentos uniformes, hay en Inglaterra, como en todos los países adelantados que se preocupan de su educación, otras escuelas que son ensayos de nuevos sistemas educativos, intentos de renovación radical en el arte de formar las nuevas generaciones. Uno de estos laboratorios de nuevo ideal es *Coombe Hill School*, hoy dirigida por Miss Clark y Miss Cross, que la dedican la actividad y la devoción de todos sus momentos. El presente artículo describe, en líneas muy generales, su organización externa. Las particularidades de su vida íntima y de sus nuevos procedimientos procuraremos darlas á conocer más adelante.

El Priorato mismo tiene interés histórico. Fué fundado en 1308 por Eduardo II, como casa de dominicanos ó frailes predicadores, y desde aquel tiempo hasta su disolución, por orden de la reina Isabel, representó un importante papel en los asuntos de la monarquía. Aquí, la reina Felipa, ofreció un vestido de oro, como acción de gracias, después del nacimiento de Edmundo Langley que, más tarde, vivió mucho tiempo en el palacio próximo. Su tumba y la de su mujer, Isabel de Castilla, fueron colocadas en la iglesia del Priorato, que fué también el lugar de reposo de Pedro Gaveston y de Ricardo II. Gracias á la munificencia de sus reales patronos, el Priorato llegó á ser la más rica fundación dominicana de Inglaterra.

De las primitivas construcciones, queda una parte importante, que ha sido ahora muy cuidadosamente restaurada y adaptada á las exigencias de una escuela moderna.

No pequeña parte de la educación que se obtiene en Oxford y en Cambridge y en alguna otra de nuestras grandes escuelas, es debida al influjo de sus hermosos viejos edificios; y un influjo análogo posee Kings Langley-Priory.

Está situada en una altura de 400 pies sobre el nivel del mar, dominando una hermosa vista del lado del pueblo y sobre el valle del Gade. El aire es particularmente saludable y fortificante.

Comprende 10 acres de huerta, jardines y campos de juego.

Kings Langley está en la línea principal de Londres y North Western Railway, y se tarda unos 40 minutos desde la estación de Euston.

El Priorato está á 1 ¹/₄ milla de la estación de Kings Langley.

Esquema general de la educación.—La escuela ofrece, á las niñas hasta la edad de 18 años y á los niños hasta la de 14, una educación basada en los principios modernos de la ciencia de la educación.

Su punto de vista general está identificado con el de los más avanzados educadores modernos, á saber: prepara al niño para la vida desarrollando armónicamente todas

sus facultades y poderes de espíritu y cuerpo.

El desenvolvimiento del carácter es considerado como de primera importancia, y la vida toda de la escuela está dirigida á este fin; y como únicamente en una atmósfera de libertad pueden desarrollarse todas las potencias del individuo, los preceptos y las restricciones quedan reducidos al minimum.

El niño es tratado desde el principio como un ser responsable, se fomenta el hábito de confianza en sí mismo, y se le excita á tener una razón clara que presentar en todas las cuestiones de conducta. Por esto, prescindimos de competencias, distinciones y premios, confiando en la elevada naturaleza del niño para su propio desenvolvimiento, cuando está colocado bajo rectas condiciones, y esto se hace más seguramente que bajo cualquier sistema de alabanza ó de vituperio materializados.

Se concede gran importancia á los hábitos personales, al cultivo de la cortesía como muestra de consideración para con los demás, á establecer francas relaciones entre alumnos y maestros y á no contrariar las amistades entre alumnos y alumnas, bajo maestros de ambos sexos.

La educación mental, es particularmente individual, y la enseñanza se basa hasta donde es posible en los hechos corrientes de la vida y en la experiencia. El objeto es acostumar la inteligencia á la precisión, estimular el gusto y fomentar la independencia de pensamiento. El campo de conocimiento que espera después al niño de hoy día es tan vasto y las exigencias sobre su conciencia tan grandes, que la economía del esfuerzo mental ha llegado á ser una cuestión de importancia vital. El hábito del pensamiento ordenado, puede inducirse únicamente bajo condiciones completamente libres de precipitación y de coacción. La garantía está, por consiguiente, en mantener la balanza entre las dos fuerzas de pensamiento y acción.

Así, la adquisición de conocimientos es considerada como un medio para un fin, y está subordinada al desarrollo de la facultad.

Se prepara á los niños para acometer los problemas que después se les presentarán como á investigadores independientes, á alcanzar por sí mismos el placer y la educación del descubrimiento. Una gran parte de la obra hecha en las escuelas modernas es abortiva, porque se hace bajo presión, y quizás la más vital, así como la más difícil tarea que el maestro tiene que cumplir es la de desenvolver la voluntad de aprender.

Esto (salvo en pocos raros casos de excepcional poder mental) puede conseguirse únicamente por medio de paciente y hasta silenciosa dirección de los esfuerzos *espontáneos* del niño. El proceso no puede ser apresurado; después, llegada la adolescencia, los resultados exteriores y visibles de semejante educación son con frecuencia difíciles de apreciar. Los años posteriores se caracterizan, no obstante, por una viva inteligencia, por una gran vivacidad mental y por la avidez para adquirir conocimientos.

Por estos fundamentos condenamos el trabajo para exámenes públicos *durante* el curso escolar. Pero si hacia el final de éste se desea un testimonio de conocimiento ó se requiere para algún propósito práctico un certificado, se hace la necesaria preparación.

Un sistema verdaderamente racional de educación pide para su objeto un perfecto estado de salud física y mental.

Con estos puntos de vista acometemos el adiestramiento simultáneo de las facultades mentales y físicas mediante la acción del espíritu conscio, de modo que la enseñanza así adquirida debe ser en seguida más ó menos aplicada á cada uno y á todos los actos de la vida diaria. En esto seguimos el método de Mr. F. Matthias Alexander como lo formuló en su obra *Man's Supreme Inheritance*, método que hemos estudiado completamente y cuyos principios tratamos de poner en práctica. Este método es el único en que hemos visto que se haya planteado con un espíritu total y científico la combinación del adiestramiento mental y físico en la educación de los niños y la completa independencia de

ambos factores. Debemos citar una de las revistas sobre el libro de Mr. Alexander, que dice que es «la primera tentativa hecha sobre bases científicas para establecer una armonía en los conflictos de los métodos de terapéutica, física y psíquica».

Los principios que fundamentan este método se ha probado que son científicamente correctos, y el método mismo ha resistido con éxito la severa prueba de su aplicación práctica durante más de 17 años. Estamos absolutamente convencidos de que si deben hacerse ejercicios (como generalmente se entiende), los ejercicios libres, tales como baile, carrera, salto y ordinariamente los juegos dentro y fuera de habitación son mucho más beneficiosos que los ejercicios reglamentados, y estamos convencidos igualmente de que en muchos casos los últimos son positivamente nocivos.

Mucho tiempo se pasa al aire libre.

El *criquet*, *tennis*, *hockey*, *lacrosse*, las herborizaciones y toda clase de investigaciones de Historia natural proporcionan ocasión de pasar una gran parte del día fuera de la casa.

De 9 á 11 horas se destinan al sueño, variando el tiempo según la edad.

El estudio de la fisiología y de la higiene lleva la atención del alumno sobre las reglas que debe observar para mantenerse en buena salud. Los hábitos que conducen á este fin son cuidadosamente atendidos, y los principios higiénicos que se relacionan con el baño, el vestido, el régimen de comida, la ventilación, las posturas durante el estudio, etc., se observan sistemáticamente.

Idiomas.—El idioma inglés se enseña por medio de su literatura y por prácticas de composición, más bien que por reglas gramaticales. Los demás idiomas se enseñan oralmente al principio—método natural—y después por el estudio de sus obras maestras; nunca empezando por traducciones y ejercicios de lectura.

Matemáticas.—La importancia de las matemáticas: 1.º, como un medio de adiestramiento mental, y 2.º, para alcanzar el conocimiento matemático puede difícilmen-

te ser sobrestimada. Puesto que los procesos matemáticos se fundan en y expresan los derechos de la acción normal del espíritu humano, es esencial que la enseñanza de las matemáticas permita la alternativa rítmica de análisis y síntesis: que el niño adquiera aptitud para producir por sí mismo concepciones matemáticas por el puro ejercicio de sus propias facultades, no forzado por autoridad venida de fuera, y que no admita como válido un principio antes de que su propia libre razón lo reconozca como verdadero.

A este fin el esquema del trabajo adoptado en la escuela sigue las tres etapas del desarrollo del proceso matemático; esto es: la empírica, la intuitiva y la lógica.

Durante los dos primeros años, toda la Geometría enseñada es práctica, incluyendo las figuras planas y sólidas. El paso entre la geometría teórica y práctica, se salva por un pequeño curso de Lógica formal. El Algebra se empieza considerando principalmente su aspecto de Aritmética generalizada, y ambos asuntos se tratan á la par. A esto sigue su aplicación á la investigación de lo desconocido y la consideración de aquel aspecto del Algebra que revela métodos y procedimientos.

Ciencia.—En ciencia los alumnos se adiestran en hacer observaciones por sí mismos siempre que es posible. Ellos construyen sus propios aparatos, hacen sus pesos y medidas, y son llevados por estos medios á descubrir ó deducir principios capitales mediante una cuidadosa observación de los fenómenos. De este modo el niño adquiere por su propia experiencia—mediante ejemplos concretos elaborados por él mismo—destreza mental y el hábito científico del pensamiento.

Es una tentativa hecha para observar ampliamente el campo de la ciencia hasta donde puede tratarse elementalmente.

Al lado de las lecciones de Botánica y Fisiología se hace un curso de tres años de Física y Química elementales, tendiendo á explicar y aclarar todas las más sencillas aplicaciones de la ciencia contemporánea. Se dan lecciones, por ejemplo, sobre la química del aire, del agua, del yeso; sobre

la presión del aire, para explicar el barómetro, el sifón y las bombas; sobre la sombra, explicando los eclipses, y sobre la reflexión de la luz, para explicar las imágenes en los espejos; sobre la densidad, para darse cuenta de los globos, del uso de los higrometros y de la flotación de los barcos; sobre los más sencillos aspectos de la fotografía, y sobre los elementos de Geología.

Después del primer grado, la aplicación de las matemáticas se introduce gradualmente, así que en el segundo pueden desarrollarse á la par: y los problemas de aritmética ó álgebra sugeridos por los experimentos científicos se tratan en la lección de matemáticas.

Los alumnos mayores, desde los 14 ó 15 años hasta los 18, tienen un curso especial de química y de sonido, luz y calor ó magnetismo y electricidad.

Estudio de la naturaleza.—El estudio de la naturaleza en la escuela está dirigido para despertar el interés por todo fenómeno natural y para fomentar el espíritu de investigación. La mayor parte de este trabajo se realiza, como materia de curso, fuera de la casa, y se acomoda á las estaciones, para que los niños observen por sí mismos el modo de crecimiento y los caracteres de las plantas; para seguir la historia de la vida del organismo animal; para notar los cambios realizados, según el año avanza, en paisajes que le son familiares; y para observar las alteraciones diarias y estacionales en la faz del cielo.

Geografía.—El substratum del conocimiento geográfico consiste en darse cuenta de los grandes principios, base de la ciencia, más bien que en un mero conocimiento de hechos más ó menos aislados. El niño, primero estudia los fenómenos capitales de la ciencia—su elemento fisiográfico—y después—la relación del hombre con el planeta en que vive—, el elemento económico. Este método implica el uso constante del argumento de causa á efecto, la comprobación de los hechos y el llamamiento á la observación.

La Astronomía elemental también forma parte del currículum. No solamente su co-

nocimiento debería incluirse en toda educación liberal, sino que su asunto mismo es de un gran valor educativo, por suponer el empleo de procedimientos inductivos y deductivos.

Historia.—La enseñanza de la Historia ayuda á la reconstrucción imaginativa de la vida de otros tiempos y de otros pueblos, empezando con la emergencia del hombre desde su primitivo estado, revisando el origen y caída de las antiguas civilizaciones de Babilonia, Egipto, Grecia, Roma, y conduciendo á través de los tiempos feudales á la historia de las naciones del mundo moderno.

El futuro ciudadano debe ser capaz de reconocer la igualdad esencial bajo las diferencias de raza, de comprender los puntos de vista de otros pueblos, sus modos de pensar, y sobre todo, de desarrollar el espíritu histórico, el espíritu de reverencia hacia el pasado y de devoción al ideal de progreso.

En la educación artística, el objeto es doble: preparar el espíritu para percibir y apreciar la belleza, y dar el poder de expresar ideas, innatas ó adquiridas, en forma ó color, en música ó canto. Comprende el piano y el violín, el canto, el diseño, el dibujo, el bordado, el modelado, el cincelado y el relieve.

Música.—Se da una educación general sistemática de música. Prácticamente, todos los niños pueden prepararse para conseguir una apreciación consciente de los elementos de melodía, armonía, tonalidad y ritmo.

El poder de atención auditiva, de penetrante análisis, de oído bien condicionado, constituye la diferencia esencial entre los que son capaces de escuchar realmente la música y los que meramente la oyen.

Con una preparación cuidadosa, casi todos los niños pueden aprender á cantar bien y habilitarse para expresar el pensamiento musical, que es su herencia normal.

Arte.—El trabajo de arte está dirigido por Mr. Edward Ertz (profesor que fué de la Academia Délécluse, París) y por mistress Ertz (Royal Coll. of Art). El sistema de enseñanza está basado sobre el principio

de que el ojo debe educarse para una percepción cuidadosa; la mano, para la habilidad ejecutiva, y la memoria, para una clara retención de formas, tonos y colores. La enseñanza es progresiva y consecutiva—dando á cada dificultad su debido tiempo—; siendo los ejercicios del ojo (proporción, forma y color) considerados al principio separadamente de los del adiestramiento manual (líneas, dibujo bimanual, manejo del pincel, etc.) ó trabajo de memoria.

Mediciones á ojo, juicio de distancias y tamaños relativos, son las primeras etapas en el adiestramiento del ojo para ver la verdadera proporción. La concepción de la forma se obtiene por la observación de tipos característicos de objetos naturales—y constructivamente—por el análisis de formas en plano, sección y alzado. La relación de colores y valor de colores y armonía se enseñan teórica y prácticamente.

Para el adiestramiento manual se hacen formas simétricas bimanualmente (siendo el ambidextrismo una enorme ventaja en casi todas las profesiones); y por ejercicios de rectas y curvas variadas, los músculos de la mano, brazo y dedos entran en relación. El manejo del pincel está considerado como un valioso ejercicio: primeramente, para la simple expresión de formas con toques directos, y después, para el trabajo en color.

Se concede gran importancia al adiestramiento de la memoria, haciendo primero formas naturales sencillas, hasta que, con el progreso de las facultades, se realizan otras más complicadas.

Los alumnos avanzados aprenden composición y proyectos, dibujo, aguada y pintura, historia del arte y dibujo de figura.

Trabajo manual.—Durante el curso escolar se siguen una ó más ramas del trabajo manual. La memoria muscular es extraordinariamente sensible en el niño y está íntimamente relacionada con el desarrollo mental. Es, pues, de gran importancia psicológicamente que este factor obtenga libre campo en el proceso de la autoeducación. Además, la facultad se entorpece fácilmente si no se cultiva, y difícilmente

se despierta en años posteriores. Esta parte del programa comprende costura usual, trabajo en madera, cestería, etc.

Por lo que se refiere al conocimiento de la economía doméstica, así como para formar hábitos de mutuos servicios y ayuda, todos los alumnos se instruyen en varias ramas de los cuidados caseros, y á cada uno se le da una tarea especial en la casa ó en el jardín. El lado práctico de la enseñanza está fundado en ayudar al intelectual, y viceversa.

Además, por razones morales, no creemos deseable que un niño crezca ignorante de todo el trabajo que diariamente presencia y de todo aquello que necesariamente se hace cerca de él en el mundo.

Los rápidos cambios económicos que nosotros hemos visto pasar, aumentan la ulterior responsabilidad para procurar que cada niño esté adecuadamente preparado para atender, si la ocasión llega, á todas sus diarias necesidades materiales.

Instrucción religiosa.—No damos la usual instrucción religiosa ni la enseñanza de la Biblia en la escuela, ni realmente ninguna enseñanza dogmática de naturaleza religiosa. Nuestro punto de vista es que todo sistema educativo debe estar impregnado de espíritu religioso, y que la educación del lado espiritual del individuo debería ser, en el caso del joven, principalmente *indirecta*; esto es, una cuestión de atmósfera, de actitud del espíritu, reforzada por la educación directa en los principios de moralidad, como éstos están implícitos en la conducta de la vida diaria.

Los niños mayores reciben enseñanza de moral—de las creencias y principios comunes á todas las grandes creencias del mundo—; porque toda real experiencia religiosa es expresión de la fundamental unidad de ésta.

Además de esto, nosotros somos resueltamente de opinión de que en escuelas frecuentadas por niños pertenecientes á varias diferentes creencias, cualquier forma de dogma, la observancia de cualquier credo ó ritual especial debieran ser enseñados por los padres solamente, y que sería una de las funciones de la escuela, por

virtud de su actitud imparcial, ayudar á una realización de la fundamental armonía de los ideales comunes entre los que parecen ser puntos de vista en conflicto; y conservar una amplia tolerancia, un vital respeto para las opiniones de los demás, cuando éstas son profesadas con sinceridad y reverencia.

* * *

Los plazos (*terms*) usuales de la escuela empiezan en Enero, Mayo y Setiembre.

Se exige la vuelta puntual á la escuela en el día fijado. Sólo razones de urgencia pueden aducirse como excusa para infringir esta disposición.

Excepto en muy especiales circunstancias, no se conceden salidas durante el *terms*.

Precios.

Alumnos internos.

Hasta los 9 años....	60	guineas	anuales.
De 9 años á 12.....	70	—	—
De más de 12.....	80	—	—

Alumnos externos.

Hasta los 9 años....	15	guineas	anuales.
De 9 á 12.....	18	—	—
De más de 12.....	21	—	—

Clases especiales.

Piano: Elemental. . .	6	guineas	anuales.
— Superior. . .	9	—	—
Violín.....	9	—	—
Esgrima.....	4 1/2	—	—
Baile.....	4 1/2	—	—
Dibujo superior....	9	—	—
Gimnasia médica... .	4 g.	por	<i>term</i> .

Gastos adicionales para libros, lavado, objetos de escritorio, 3 s. 6 d. á 5 s. 6 d.; carpintería, 15 s.; juegos y biblioteca, 3 s. 6 d. por *term*.

Debe avisarse la salida por escrito con un *term* completo de anticipación; en caso de no hacerse, así habrá que pagar los gastos del *term* siguiente.

Puede solicitarse el dejar de pagar en caso de enfermedad ó de ausencia forzosa.

Los daños causados en la escuela deben manifestarse al instante y, si son debidos á falta de cuidado, pagarse por los que los hayan causado.

Las familias que deseen visitar la escuela deberán hacerlo el sábado por la tarde ó el domingo. En semejantes ocasiones los niños no pueden pasar la noche fuera de la escuela, y no se les autoriza para perder ningún trabajo regular de clase.

Cada alumno debe traer completo su equipo (cuya lista proporciona la escuela) sencillamente marcado, y en buen estado.

Se ruega especialmente á las familias que no envíen comestibles. Las comidas están cuidadosamente estudiadas, y no se permite comer entre horas.

A los que deseen enviar niños á la escuela se les proporciona una lista de los nombres de los padres y encargados de los alumnos actuales y de los antiguos.

ATRIBUCIONES DEL ESTADO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR (1)

NOTAS DE ORGANIZACIÓN COMPARADA

(Conclusión.)

Inglaterra.

Existen en el Reino Unido de la Gran Bretaña y de Irlanda cuatro sistemas distintos de la educación nacional: el de Inglaterra, el de Gales, el de Escocia y el de Irlanda. El conjunto no está colocado bajo la dirección de un Ministro único. No existe Ministerio de Instrucción pública que sirva de centro administrativo común para la educación en los cuatro países. El *Board of Education for England and Wales* tiene su asiento en Londres; pero desde 1907, comprende una división separada para el principado de Gales. La autoridad central para la educación en Escocia tiene su asiento en Londres (distinto del *Board of Education* para Inglaterra), con una sucursal en Edimburgo. Las autoridades centrales para la educación de Irlanda tienen su asiento en Dublin.

La legislación de instrucción pública en Inglaterra y en el país de Gales es diferente de la de Escocia, y ésta, á su vez, difiere de la de Irlanda. La conexión admi-

nistrativa entre los dos sistemas de Inglaterra y del país de Gales es estrecha, y la legislación, casi idéntica; pero hay ciertas diferencias en la vida educativa de ambos países.

Sólo el Parlamento Imperial puede introducir modificaciones en las diversas leyes que rigen la educación de una parte cualquiera del Reino Unido. Por otro lado, una porción considerable de los fondos consagrados á la educación en los diferentes países del Reino Unido, es votada anualmente por el Parlamento.

A despecho de las diferencias nacionales y de la diversidad de condiciones psicológicas, hay una unidad creciente en la vida intelectual de los cuatro países.

Las Universidades inglesas.—Hay en Inglaterra nueve Universidades: Oxford, Cambridge, Londres, Durham, Manchester, Liverpool, Leeds, Birmingham, Sheffield. Una décima se establecerá probablemente en Bristol.

El despertar de las Universidades á la vida moderna, después de un período de somnolencia, se produjo en Cambridge, á mediados del siglo XVIII, y hacia fines del mismo siglo, en Oxford. Por entonces se realiza una especie de reforma interior para preservar la continuidad histórica de la vida universitaria inglesa, con sus instituciones colegiales, que databan, en su mayor parte, de la Edad Media.

Desde mediados del siglo XIX, tiene lugar un movimiento de gran intensidad en demanda de facilidades para el acceso á la enseñanza académica, exigencia determinada por el crecimiento de la población, principalmente en las grandes ciudades y en los distritos industriales.

Esta demanda de facilidades y de difusión de una instrucción técnica y científica de orden superior, condujo á la constitución del Colegio Owens, convertido más tarde en la Universidad Victoria, en Manchester.

Después siguieron en una rápida sucesión: el Colegio de Yorkshire, en Leeds; el Colegio universitario de Bristol; el Colegio Firth, en Sheffield, convertido luego en Universidad; el Colegio Masson, en

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Birmingham, en 1880, convertido también en Universidad; los Colegios universitarios de Nottingham, Liverpool, Reading, Royal Albert Memorial (Exeter) y Haztley (Southampton).

En ningún período de la historia inglesa se ha visto un desenvolvimiento tan rápido de las instituciones universitarias como en el que se inicia en 1900. Todas las nuevas Universidades reciben subvenciones del Tesoro, concedidas según informe de un Comité especial. Las Universidades y colegios que reciben subvenciones del Tesoro son inspeccionadas por inspectores nombrados por el Gobierno. También las autoridades escolares locales conceden subvenciones considerables á las nuevas Universidades. Pero no por eso dejan éstas de ser instituciones autónomas regidas por un *Estatuto* del Parlamento y en posesión de donativos considerables é incesantemente aumentados. La munificencia de los bienhechores particulares de las Universidades antiguas y nuevas ha sido notable en estos últimos años.

Al mismo tiempo que se producía en Inglaterra el nuevo movimiento de las Universidades, tenía lugar en el país de Gales un movimiento análogo, que despertó mucho entusiasmo. En 1872, se crea en Abergstwyth el Colegio universitario de Gales. En 1883, fué creado en Cardiff el Colegio universitario de Gales meridional, y en 1884, en Bangor, el Colegio universitario de Gales setentrional. La Universidad de Gales, á la cual se han incorporado estos tres Colegios, ha recibido sus Estatutos en 1893. El movimiento universitario galés ha ejercido un gran influjo sobre el movimiento análogo en Inglaterra. Por la emigración de profesores y *lectores* de las antiguas Universidades á las nuevas y de Gales á Inglaterra, se ha creado una gran corriente de solidaridad intelectual.

Ni el Estado, ni los condados, ni los Municipios intervienen para nada en el nombramiento del profesorado, el cual se hace, en general, por los Comités ó Consejos de patronato de cada Universidad, asistidos, en la mayor parte de los casos, del profe-

sorado de la Facultad. Otras veces, los fundadores de clases especiales han determinado la forma del nombramiento de los profesores.

Los politécnicos de Londres.—Al presente funcionan 11 institutos politécnicos y cuatro ramas. Un duodécimo se está estableciendo actualmente en Abdgate, y es probable que se abra otro en Saint Pancras.

Los ingresos provienen de las cuotas de los miembros y de los estudiantes, y no exceden de 30.000 libras, dejando un déficit de 100.000, que han de ser obtenidas de otros fondos. Las suscripciones públicas podrán ascender á 10.000. Las aportaciones de las Compañías de la ciudad (principalmente la Drapers, la Goldsmiths y la Skinners) ascenderán á 20.000. Pero 70.000, por lo menos, han de proceder de un origen definitivamente público. De ellas concederá 30.000 el *County Council* de Londres, por mediación de su *Technical Education Board*.

Italia.

La enseñanza superior en Italia comprende las Universidades y los Institutos superiores de enseñanza técnica (escuelas de aplicación de ingenieros, politécnicos, Universidades comerciales, etc.).

La enseñanza superior está regida por los artículos 47, 176 de la ley Casati y por algunas leyes especiales vigentes para determinadas regiones.

Las Universidades son regidas especialmente por el «Texto único de las leyes de 9 de Agosto de 1910».

El gobierno de las Universidades pertenece, bajo la jurisdicción del Ministro, á las Autoridades siguientes: 1.º, el Rector; 2.º, el Consejo académico; 3.º, el Decano; 4.º, Consejo de Facultad; 5.º, Asamblea general de profesores.

Los gastos de la enseñanza superior corren á cargo del Estado. Las propiedades y bienes de todas clases que posean estos establecimientos y los que puedan llegar á tener, se les conservarán á título de donación y no podrán ser adscritos á fin distinto de aquel á que han sido destinados. Los réditos procedentes de estas donacio-

nes se inscribirán anualmente, sin ningún gravamen, en favor del Estado, en el activo del establecimiento á que pertenezcan. (Artículo 50, vigente de la ley Casati.)

El profesorado ordinario es nombrado por decreto Real. El profesorado extraordinario, por decreto ministerial y por un año de duración, y para confirmarlo debe ser oída la Facultad. Después de dos confirmaciones y de tres años de no interrumpido ejercicio se adquiere la estabilidad, que es reconocida por decreto Real, oído el Consejo Superior de Instrucción pública. (Art. 22, vigente de la ley Casati.)

Los profesores extraordinarios, que lleguen á obtener la estabilidad, podrán, á propuesta de la Facultad, ser nombrados profesores ordinarios de la Universidad en que actúan: 1.º, con tal de que el Ministro, oído el Consejo superior, reconozca, en cada caso especial, que se trata de una cátedra importante para los estudios de la Facultad ó para la cultura científica...; 2.º, con tal de que los profesores extraordinarios que aspiran al título de ordinarios demuestren con nuevos trabajos publicados, ó con otros en el caso de escuelas de aplicación, su actividad científica. (Art. 23, vigente, de la ley Casati.)

El Ministro podrá proponer al Rey, prescindiendo de todo concurso, el nombramiento de las personas que, por sus obras, por sus descubrimientos ó por enseñanzas dadas, hayan adquirido merecida fama de pericia singular en las materias de que deban ser profesores. (Art. 24, vigente, de la ley Casati.)

Aparte de las Universidades del Estado, hay en Italia una *Universidad Comercial Luigi Bocconi*, en Milán. Fué fundada por el senador F. Bocconi, en memoria de su hijo Luis. No es una escuela comercial de carácter profesional, sino más bien un Instituto de carácter científico, que alcanza un desarrollo universitario. Posee un Consejo de dirección y 32 profesores de competencia reconocida. Los cursos duran cuatro años, al cabo de los cuales los alumnos reciben un título especial, que tiene el mismo valor que los de las Universidades del Estado. La Universidad comer-

cial ha sido erigida en personalidad moral y goza de una dotación de un millón, constituida por el fundador.

Suecia.

La enseñanza superior se da en las dos Universidades oficiales de Upsala (fundada en 1477) y de Lund (fundada en 1668), y en el Instituto médico-quirúrgico «Caroliu», de Estocolmo.

Existen, además, dos establecimientos particulares de enseñanza superior: uno en Estocolmo (fundado en 1878) y que comprende la Facultad de Matemáticas y de Ciencias Naturales y la Facultad de Derecho; y otro en Gottemburgo (1883), que sólo tiene, por ahora, la Facultad de Letras. Ambos establecimientos tienen el derecho de hacer exámenes.

El Estado concede subvenciones á las instituciones de enseñanza técnica.

En 1909 se ha fundado por particulares en Estocolmo una Escuela Superior de Comercio, la cual se ha colocado bajo la inspección del Estado.

Suiza.

La Carta federal en su art. 27 establece que «La Confederación tiene el derecho de crear, además de la Escuela politécnica existente, una Universidad federal y otros establecimientos de enseñanza superior ó de subvencionar establecimientos de este género»...

La ley de aplicación de 1903 establece dos principios generales: primeramente la subvención general tiene un destino fijo, creación de nuevas clases, construcciones, sueldos, mobiliario, etc.; en segundo lugar, la subvención no debe servir en modo alguno, para disminuir las cargas de los cantones, sino para completarlas.

Resulta de todas las disposiciones, que la soberanía de los cantones es absoluta en lo que concierne á la enseñanza superior y á la secundaria.

La enseñanza superior está representada por las Universidades de Basilea, Berna, Zurich, Ginebra, Lausana, Friburgo y Neuchâtel. La más antigua es la de Basilea, fundada en 1460. Las demás son de

creación relativamente reciente y resultan de la transformación de antiguas academias ó de antiguos colegios en escuelas de enseñanza superior, con las cuatro Facultades.

En 1837, Charles Monnard, literato y político del cantón de Vaud, propuso á la Dieta la creación de una Universidad federal, que se establecería en Lucerna. La idea se reprodujo varias veces, sin que haya llegado á realizarse, á pesar de la autorización del art. 27 de la Carta antes citada.

Suiza posee, en la Escuela politécnica federal de Zurich, fundada en 1854, un establecimiento científico de primer orden.

Las Escuelas profesionales son cantonales ó municipales. La Confederación, en virtud del art. 27 de la Carta federal, las subvenciona con liberalidad, las inspecciona y comprueba sus cuentas y sus presupuestos anuales. Hay en Suiza más de cien establecimientos de instrucción profesional, que funcionan permanentemente.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Kinderforschung.

(Revista para el estudio del niño.—Langensalza.)

ABRIL

Un pupilo de Herbart, por K. Freye.—Estudio histórico sobre la asistencia prestada por Herbart y su mujer á un hijo de su amigo, el profesor de Gimnasio Georg Friedrich Stiemer, que padecía una enfermedad mental. Testimonios de sus cuidados y consejos se encuentran en la correspondencia de Herbart, publicada por Th. Fritsch en su obra «Cartas de y á Herbart».

Acciones psíquicas defectuosas, por R. Egenberger (continuación).—En las alteraciones de la lectura se trata de alteraciones asociativas entre los símbolos de la escritura, escritos ó impresos, y las imáge-

nes representativas y literales.—Hay tres clases de ataxia: 1. La ataxia acústica, que consiste en la incapacidad de concebir las letras aisladas por su contenido significativo; la alteración es principalmente fonética. 2. La ataxia óptica ó sea la incapacidad de aprehender las letras aisladas por sus imágenes ópticas (líneas, enlaces, etc.). 3. La ataxia motora del lenguaje, que es la incapacidad de hacer audible por la pronunciación la imagen escrita y la fonética.—El aprendizaje de la lectura comprende: 1. El enlace de asociaciones entre la letra y el sonido representado por ella. 2. Pero no se trata de letras y sonidos como elementos aislados, sino de enlaces de asociaciones entre los complejos de palabras escritos y pronunciados. 3. Los complejos de letras comunicados al emitir los sonidos y palabras han de despertar en el lector un contenido significativo, representable. Y como regla general acentúase siempre la necesidad de separar las cosas semejantes, pues la patología pedagógica enseña que en el lenguaje siempre se perturban recíprocamente lo semejante y afín; la semejanza en la lectura, escritura y pronunciación conduce á falsos caminos asociativos.

La investigación experimental de la fatiga, por Marx Lobsien (continuación).—*Los métodos psicológicos.* Al grupo de los estrictamente psicológicos pertenecen los métodos de combinación, de la memoria y de reacción. El primero se debe á Ebbinghaus. Con motivo de un estudio para la medida exacta de la capacidad de realización de los niños, llevó á cabo un examen de la actividad espiritual espontánea y en cierto modo creadora, para lo cual se sirvió de textos en prosa en los cuales faltaban sílabas diversas y aun palabras enteras, que los alumnos habían de completar llenando los vacíos y dar un sentido determinado. Se dieron cinco minutos para hacerlo y se midieron después las sílabas exactas introducidas, las que se saltaron y las que se llenaron inexactamente. (Este ejercicio, realizado en diversos momentos del día, puede indicar, por su mayor ó menor perfección, el grado de fatiga del examinando.)

—*El método de la memoria* fué también aplicado, además de otros investigadores, por Ebbinghaus; estudia la llamada memoria inmediata y consiste en pronunciar ante el examinando breves series de numerales monosilábicos, en ciertos tiempos, de diversos modos y con un *tiempo* determinado, que ha de reproducir después; así se pueden determinar los límites de la capacidad de actuación y obtener conclusiones de la variación de estos límites, de las diferentes faltas en los diferentes tiempos, etc.—*El método de las reacciones* mide la fatiga por la determinación de la duración de los procesos psíquicos, fundándose en el principio de la prolongación de los tiempos de reacción por la fatiga, la determinación de la cual se hace con aparato apropiado.—El método para la medida de la capacidad de comprensión consiste en la lectura de palabras sugestionadoras que se hacen pasar ante una estrecha abertura por un cinegrafo; lo mismo se hace con números y con rayitas.—Los *métodos pedagógico-psicológicos* se dividen, hemos dicho, en mecánicos y en no mecánicos; entre los primeros se cuentan uno que consiste en tachar en un texto cierta letra en un tiempo determinado, y otro más sencillo, pero más particular, por el cual se cuentan las

letras y se utilizan para su expresión las cifras. Semejante á éste es el método de Schuyten, llamado de copia, el cual presenta por medio de las letras *a, e, i, o, u, r, v, n*, una serie de combinaciones que han de ser escritas en la pizarra. Los alumnos hacen la copia durante un espacio de tiempo de cinco minutos; la determinación de la capacidad de actuación espiritual se realiza por la medida de la atención puesta en la copia; para ello sirve el número de faltas cometidas y de correcciones hechas.

El suicidio juvenil.—Las «Noticias estadísticas medicinales» contienen un extenso estudio sobre el suicidio en Prusia durante el año 1911. De él se toman los siguientes datos sobre el suicidio en la juventud. En ese año ocurrieron 87 suicidios de muchachos menores de 15 años respecto á 8.335 de personas mayores de esa edad. De aquéllos, 71 eran del sexo masculino, 16 del femenino; 2 eran menores de 10 años. En la edad de 15 á 20 años ocurrieron 683 suicidios (442 masculinos, 214 femeninos); en la de 20 á 25, 890 (659 m., 231 f.). De los 5 años 1907-1911 surge esta imagen. De cada 100.000 almas de toda clase de edades murieron por suicidio en Prusia:

EDAD	1907		1908		1909		1910		1911	
	m.	f.	m.	f.	m.	f.	m.	f.	m.	f.
10-15 años.....	2,2	0,9	1,1	0,3	2,1	0,6	3,3	1,2	3,3	0,7
15-20 —	18,6	11,0	19,5	10,4	20,8	13,0	20,6	12,5	22,1	12,2
20-25 —	34,3	12,2	38,4	14,0	40,0	14,8	38,7	15,0	37,7	13,1

Sólo difícilmente pueden darse noticias exactas sobre los móviles de los suicidios. Sin embargo, se ha deducido de ese estudio que en Prusia más de la cuarta parte de los suicidios son motivados por enfermedades del espíritu. Un gran número de

los restantes pueden atribuirse también á causas psíquicas, como el cansancio de vivir, las pasiones, la tristeza y la melancolía, etc. De los móviles conocidos, se mencionan para la juventud suicida en 1911 los siguientes:

	E D A D					
	10-15 años.		15-20 años.		20-25 años.	
	m.	f.	m.	f.	m.	f.
Cansancio de la vida en general.	2	»	18	6	25	10
Sufrimientos físicos.....	2	1	15	8	34	11
Enfermedades nerviosas.....	2	»	7	2	19	4
Enfermedades del espíritu	7	»	73	39	87	56
Debilidades mentales.	»	»	1	»	3	1
Alcoholismo	»	»	3	»	9	»
Pasiones.	3	»	33	51	77	63
Vicios, libertinaje, vida desordenada.....	1	»	16	2	8	1
Tristeza y melancolía.	»	»	23	10	49	15
Arrepentimiento y pudor, remordimiento.	21	9	82	31	111	11
Cólera y peleas.....	8	3	29	18	17	8
Otros móviles.	4	»	6	2	11	1
Móviles desconocidos.....	19	3	136	72	209	50

Como móviles del suicidio de dos niños menores de 10 años, se indican el arrepentimiento, la vergüenza y el remordimiento.

Noticias.—En Spandau se ha inaugurado un curso para ejercicios de remo, dedicado á los maestros y directores de instituciones educativas de anormales.—En la reunión anual que celebra ahora la Sociedad alemana de Psiquiatría, Mönkemöller y Stler desarrollarán temas sobre la educación y el estudio de los niños anormales.—El III Congreso alemán de educación y estudio de la infancia se celebrará en Breslau del 4 al 6 de Octubre de este año.—En Enero se ha fundado en Berlín una Sociedad para el restablecimiento y recreo de los sordomudos (Sociedad para la asistencia higiénica de los sordomudos).—Está á punto de establecerse en Essen, con apoyo del Ministerio de Cultos prusiano, un Seminario para la formación de maestros dedicados á la educación de los niños anormales.—Al Establecimiento nacional de gimnasia de München se ha incorporado, á modo de ensayo, un laboratorio de investigaciones y medidas de los efectos que causan las diferentes clases de gimnasia, juegos gimnásticos y de deportes.—Se ha fundado en Aquisgrán un establecimiento central para el cuidado y asistencia de los niños de pecho.—La Comisión vienesa de los fondos del jubileo imperial para la protección de la infancia y cuidado de la juventud ha resuelto construir una institución

para la asistencia á las madres y á los niños de pecho, con un presupuesto de un millón de coronas, la cual ha de ofrecer espacio suficiente para 80 niños. Con el resto de los fondos—una suma de más de un millón de coronas—se establecerá un instituto modelo para la protección de los niños ya capaces de educación.—Se ha inaugurado en Bonn una sala de lectura para niños.—En Eisenach se han mantenido abiertos varios locales de clases en las escuelas primarias para ofrecerles—si no disponen de condiciones domésticas favorables—la posibilidad de realizar tranquilamente y en buenas condiciones higiénicas los temas de clase. Al mismo tiempo, se ha luchado eficazmente contra la mala literatura con el establecimiento de bibliotecas infantiles.—La «Asociación nacional alemana de educación popular en Polonia» ha nombrado un Comité de cinematógrafos, el cual ha logrado dar inmediatamente representaciones cinematográficas con vista á la educación popular y de la infancia, en el Teatro Imperial de Praga. Se logró también de todos los propietarios de cinematógrafos de la Bohemia alemana que dieran representaciones semejantes un día á la semana, en lugar del programa ordinario. La elección de las películas se hace por dicho Comité.—Donativos, fundaciones, etc.: Para un Sanatorio de mujeres y niños trabajadores en Ludwigshafen, 70.000 marcos; para el estableci-

miento y primeros gastos de una nueva clínica dental escolar en Berlín, 15.000; para la fundación de un Instituto de Psicología infantil en Hamburgo, 10.000; 5.000 para una colonia de enseñanza del trabajo para niños salidos de las escuelas de anormales; para el sanatorio de lisiados de Würzburg, 50.000; 24.000 para la Sociedad de educación y asistencia de los niños espiritualmente retrasados de Berlín.

Revista de revistas.

Bibliografía.—*Hilfsschulfragen* (Problemas de la escuela auxiliar), por Arno Fuchs. Trabajos del III curso berlinés de perfeccionamiento para los maestros de las clases auxiliares é Informe. Halle a. S. C. Marhold, 1912. Este curso estaba destinado á ser un curso de información para maestros de niños débilmente mentales. Se hicieron en él conferencias, prácticas y reconocimientos. Los que tomaron parte en él comunicaron sus impresiones y experiencias por medio de informes y reseñas. Los trabajos metódicos originados de éstos forman el libro de Fuchs.—*Die Ausbildung des Hilfsschullehrers* (La formación del maestro de clases auxiliares), por Hermann Horrix. Halle a. S. C. Murhold, 1912, un marco.—El libro estudia el problema de la preparación y perfeccionamiento del maestro de anormales mentales; el autor está capacitado para hacerlo. Trata de: I. Necesidad y valor de una formación especial del maestro de clases auxiliares.—II. Ideas sobre la naturaleza de la formación.—III. La personalidad del maestro de escuelas auxiliares.—IV. La preparación más lejana á la profesión de maestro de escuela auxiliar.—V. La actual cultura especial en los cursos para maestros de escuelas auxiliares.—VI. La formación prescrita en la Escuela Normal de Maestros de escuelas auxiliares.—VII. Aclaraciones y plan de cultura.—*Archiv für Pädagogic* (Archivos de Pedagogía), publicados por Max Brahn y Max Döring, Leipzig, F. Brandsletter. 1.^a parte: La práctica pedagógica, 12 cuadernos anuales. 2.^a parte: La investigación pedagógica, 4 cuadernos anuales. La nueva revista se propone ser «un archivo de

aquel trabajo creador que en tan alta medida se realiza hoy».—M.^a LUISA NAVARRO MARGATI.

ENCICLOPEDIA

LA CIUDAD EN LA HISTORIA

por Mr. L. S. Rowe,

Profesor de Ciencia Política en la Universidad de Pensilvania (1).

En todo sistema de filosofía social, desde Aristóteles á Spencer, la relación del desenvolvimiento de la ciudad con el progreso nacional ha ocupado un lugar importante. Aunque la diversidad de interpretaciones haya llegado á alcanzar menos relieve en autores más recientes, estamos todavía lejos de una unanimidad de opiniones.

El interés de los filósofos, así como el del pueblo en la antigua Grecia y Roma, estaba concentrado en la ciudad. Fuera de sus límites, la vida era apagada é incompleta. Con el concepto más sencillo de la vida, que se introduce en la Edad Media, se hace sentir una reacción en contra de los convencionalismos y el artificio de la vida de ciudad. La ciudad se considera como el centro del vicio y del crimen, más bien que como el foco de placeres elevados ennoblecedores. La «vuelta á la naturaleza», que ha sido el grito del siglo XVIII, al mismo tiempo que el del siglo XVII, expresa la protesta en contra de los excesos á los cuales conducirán las tentaciones de la vida de la ciudad. Sólo después que las modificaciones que entraña la revolución industrial demostraron que el progreso económico y el desenvolvimiento de la ciudad están relacionados como causa y efecto, se señala un cambio marcado de actitud. Con la filosofía evolucionista del presente siglo, vuelve de nuevo la ciudad á alcanzar una posición importante entre los factores de la civilización progresiva.

Si pasamos de la interpretación de los filósofos á los hechos del desenvolvimiento

(1) Del libro *El Gobierno de la ciudad y sus problemas*, que se publicará muy pronto en español (traducción de Lucila G. Posada).—N. de la R.

histórico, es evidente que la concentración de la población es un requisito primario para una civilización adelantada. Las tentaciones y peligros que el desarrollo de la ciudad envuelve, son los incidentes del progreso. El que las naciones hayan sucumbido á tentaciones de tal naturaleza, es meramente una prueba del hecho de que todo cambio en las condiciones de la vida trae consigo un nuevo influjo en el carácter nacional, que requiere mayor dominio de sí mismo y mayor reflexión.

En toda la historia de la civilización podemos fácilmente señalar ese estrecho enlace entre la concentración de la población y el desarrollo de las artes y las ciencias. La asociación íntima de la vida de ciudad hace posible, primero, la división del trabajo y, con la división del trabajo, el aumento del poder productivo; todo avance en el poder productivo crea nuevas necesidades y trae consigo nuevas posibilidades de goce. En las civilizaciones primitivas, los deberes domésticos eran desempeñados por los esclavos, permitiendo de esta manera el desenvolvimiento de una clase de artesanos para procurar á las clases ricas y desocupadas comodidades y lujos. La posibilidad del ocio, que se hace realidad al través de la división del trabajo, abre nuevos caminos de desarrollo intelectual. Hablamos del campo como el mejor sitio para la reflexión y la meditación; pero constantemente perdemos de vista el hecho de que es «la multitud, el ruido, el roce de los hombres» lo que aguza el intelecto, desarrolla el genio inventivo, remueve la actividad comercial y despierta el espíritu de cooperación.

El impulso primario del avance intelectual viene de la ciudad. Para la masa de la población, es necesario un constante estímulo, á fin de provocar hasta la más pequeña manifestación de la actividad intelectual. El individuo dejado á sí mismo se sumerge rápidamente en el estancamiento intelectual característico de los distritos rurales aislados. El contacto constante de espíritu con espíritu, que sólo en la ciudad puede conseguirse, es necesario para todo progreso intelectual general. La vida social

de nuestras ciudades modernas muestra claramente que en la mayor parte de los casos el móvil para el esfuerzo intelectual proviene de fuera: del deseo de imitar á alguna persona ó grupo de personas que han alcanzado una posición preponderante en el círculo social á que se pertenece. Sólo en los últimos años es cuando hemos llegado á apreciar toda la importancia de este principio de imitación, tanto en la evolución progresiva como en la regresiva. El desarrollo de la costumbre no es sino una de sus aplicaciones. Bagehot fué el primero en apreciar claramente la importancia y trascendencia de este factor para hacer posible la acción concertada en el establecimiento del orden social (1). Pero la costumbre presupone la asociación estrecha de un número considerable de personas, lo mismo en la familia primitiva, que en las comunidades modernas superiormente organizadas.

Las limitaciones de una civilización desprovista de ciudades están bien demostradas en la historia de los Arios primitivos, de la cual Ihering (2) nos ha dado un magistral análisis. Su avance lento fué debido á las peculiares condiciones económicas, claramente desfavorables al desarrollo de la ciudad. Un pueblo de pastores no puede fundar ciudades; su ocupación es incompatible con la concentración de población necesaria para la vida de la ciudad. El hecho de que el tronco original de los Indo-Europeos no haya alcanzado siquiera el estado agrícola, explica su falta de aptitud para avanzar más allá de la aldea, como la más alta forma de organización social. Aun en los tiempos de Tácito, los teutones no habían llegado á la etapa de ciudad. Ihering dice muy bien que ningún pueblo progresivo que haya dado este gran paso hacia la civilización superior, volverá á un tipo más bajo de organización. La palabra «ciudad» es desconocida en la lengua sanscrita. Su más cercano equivalente—*vastu*—quiere decir «morada, domicilio, sitio de habitación». Además, cada una de las lenguas

(1) BAGEHOT. *Physics and Politics*, cap. V.

(2) IHERING. *Evolution of the Aryan*.—V. *Prehistoria de los Indo-Europeos* (trad. esp.).

indo-germánicas tiene un término diferente para «ciudad». El desarrollo urbano, por lo tanto, ha tenido que ser posterior á la división del tronco original en naciones separadas.

Propendemos á rebajar la importancia de la transición de la economía de aldea á la de ciudad. Constituye el más importante paso, y, en opinión de muchos, el paso final en el progreso de la civilización. En todas las naciones del Occidente de Europa, la ciudad representaba el más alto tipo de organización social. La naturaleza de las fuerzas que determinan esta transición de la economía de la aldea á la de la ciudad, ha sido objeto de interminables discusiones entre los historiadores. Según una escuela, dirigida por Fustel de Coulanges (1), la asociación más íntima, necesaria para el desenvolvimiento de la vida de ciudad, se hizo posible mediante la adopción de una religión común. La comunidad de culto religioso constituye la base del lazo cívico. «Las tribus que unidas formaron una ciudad, nunca dejaron de mantener el fuego sagrado y de adoptar una religión común.» Otra y más reciente interpretación es la dada por Ihering (2). Según éste, la ciudad fué originariamente la plaza fortificada, que servía de refugio á la población agrícola circundante, en momentos de peligro.

Dado nuestro actual conocimiento de las condiciones de la vida en las comunidades primitivas, es evidente que la explicación de Ihering toca más cerca en la raíz del problema. La comunidad de culto religioso era ya el resultado de ciertas necesidades económicas y sociales definidas: un incidente necesario para la más íntima cooperación que la vida de ciudad requiere. Así, aunque los lazos religiosos comunes acompañaban generalmente á la fundación de la ciudad, no es, sin embargo, la causa á que se debe atribuir la concentración de la población.

La historia primitiva de los semitas proporciona testimonios abundantes—la mayoría de los cuales están citados por Ihe-

ring—de que al centro fortificado acompaña siempre el aumento en la densidad de población, y que, en un gran número de casos, fué dentro de los muros del recinto fortificado donde la ciudad se desarrolló primeramente. Así como las ciudades de los siglos x y xi se agrupaban bajo la protección de algún castillo fortificado, las de los primitivos semitas no eran más que recintos cercados adonde hombres, mujeres y niños corrían, y donde los bienes domésticos se almacenaban y el ganado se acorralaba, á la señal de la aproximación del enemigo. De mero sitio de refugio, este recinto amurallado se convirtió gradualmente en lugar de residencia; primero, para un pequeño número de artesanos; luego, para todos aquellos cuyas propiedades estaban más cerca de las fortificaciones.

Esta explicación aclara lo concerniente á los cambios de instituciones que acompañan el crecimiento de densidad de la población, pero no da la clave de la naturaleza de las fuerzas determinantes de tal agregación. En este punto, las investigaciones de Geiger ofrecen una información de más valor (1). Su estudio del pueblo del Avesta muestra que, para los primitivos Iranios, la habitación fija era «el bello ideal de buena fortuna, de tranquilidad y de paz». Hasta que la transición del estado nómada al sedentario fijo se hubo efectuado, el crecimiento de las ciudades no es problema. La fijación de lugar no es, sin embargo, suficiente para explicar el desarrollo de la ciudad. Con él deben combinarse ciertas condiciones físicas favorables á la aproximación. Las regiones montañosas, por ejemplo, son claramente desfavorables á la concentración de población. La tierra á propósito para el cultivo es de extensión limitada; mientras que las posesiones individuales están ordinariamente separadas unas de otras por regiones de bosques y pastos. Por otra parte, bajo las condiciones de la civilización primitiva, un país completamente llano no es menos desfavorable para el desarrollo de la ciudad. Para lo que es particularmente apto, es

(1) F. DE COULANGES. *La ciudad antigua*, edición inglesa, pág. 167.

(2) *Evolution of the Aryan*.

(1) GEIGER. *Civilization of the Eastern Iranians in Ancient Times*, vol. I, cap. IV.

para el aumento de ganado de las tribus nómadas.

La combinación de las condiciones físicas favorables al desarrollo de la ciudad resulta bien demostrado en las primitivas comunidades del Iran Oriental. Ocupaban los oasis en las orillas de los arroyos, con las montañas por un lado y las desiertas llanuras por el otro (1). El terreno así situado es fértil y requiere poca labor. A lo largo de los valles de los ríos, hay suficiente sitio para soportar una población numerosa. Además, la exposición á las correrías de las tribus nómadas de las estepas era una amenaza constante para la seguridad de la población agrícola, y hacía absolutamente necesaria la cooperación y la asociación más estrecha para la protección mutua. Estas regiones fértiles, á lo largo de los ríos, pronto se convirtieron en focos de las rutas comerciales, lo que contribuyó considerablemente á su crecimiento. Era esto también verdad respecto de las comunidades de Grecia, donde el «ágora» constituía lo característico central de la ciudad.

En las comunidades iránias, sin embargo, el comercio con otros distritos carecía de importancia. Las ocupaciones principales eran la cría de ganado y la agricultura. Así dice Geiger: «Las ciudades de casas alineadas, pegadas unas á otras en calles regulares, donde la profesión de comerciante se considera del mismo rango que la de agricultor, cuando no superior, y donde el comercio florece, eran desconocidas del pueblo del Avesta...» Si, por otra parte, definimos la ciudad como un lugar cerrado y fortificado, constantemente habitado en todas sus partes, de gran extensión y con habitantes numerosos, la existencia de formaciones análogas á la ciudad es—al menos—probable en el pueblo del Avesta. En este caso, la aldea forti-

(1) «Andkhüi, Shibarghan, y más particularmente Mero, son ciudades que deben su existencia á oasis. Los lugares entre la llanura y la montaña están ocupados por Kunduz, Khulin, Balkh, y Sarakhsh. Siripúl, Mairxane y Herát están en valles anchos de ríos y fácilmente accesibles, y precisamente donde los valles empiezan á estrecharse.» GEIGER, *ob. cit.*, volumen I, pág. 236.

ficada y la ciudad propiamente dicha sólo difieren en cuanto á sus dimensiones (1).

La explicación de Ihering sirve de complemento y enriquece la dada por Geiger. El uno nos ofrece las fases del desenvolvimiento de la vida de ciudad; el otro, un análisis de las fuerzas determinantes de tal desenvolvimiento. Hay abundantes pruebas de que las comunidades agrícolas trataban de protegerse contra los ataques de tribus enemigas, construyendo torres y recintos amurallados, y que estos recintos amurallados llegaron finalmente á ser la habitación de una gran parte de la población. En algunos casos, el recinto amurallado estaba á corta distancia de la aldea; en otros, una parte de la aldea estaba separada por trincheras.

La transición de la aldea á la ciudad iba, sin embargo, comúnmente unida á la determinación de un área particular dentro de un recinto fortificado.

Se han necesitado muchos siglos para que se hiciesen patentes los cambios radicales que esta nueva forma de asociación estaba destinada á realizar en las condiciones de la vida y del pensamiento nacional. Las ideas políticas fundamentales en que se asienta la organización moderna del gobierno, las formas características de nuestra actividad económica, los más altos tipos del intercambio social que distinguen la moderna sociedad de la primitiva: todo esto se basa en condiciones para cuyo desarrollo el desenvolvimiento de la ciudad era un requisito previo.

La idea de adhesión territorial, que late en la raíz de nuestra idea moderna del patriotismo, ha sido reforzada grandemente por el influjo de la vida de la ciudad. Es verdad que el origen de la idea radica en los cambios que entraña la transición del estado pastoril al agrícola. Tendemos á olvidar, sin embargo, que uno de los factores más importantes para el desarrollo agrícola ha sido la proximidad á la ciudad. Hasta que se desenvuelven las nuevas facilidades del mercado, la cantidad del trabajo gastado en el suelo es compara-

(1) GEIGER, *Ob. cit.*, vol. I, pág. 240.

tivamente pequeña, y la adhesión á una particular localidad, correlativamente débil (1). Los lazos territoriales fuertes dependen ampliamente «del recuerdo de largas y penosas luchas, de la conciencia del esfuerzo gastado en el pasado y de la voluntad de hacer mayor sacrificio aún en lo futuro». Tales sentimientos no parecen haber movido á los primitivos agricultores.

Con la ciudad, sin embargo, se ofrecen bases completamente nuevas para el desarrollo de las relaciones económicas y sociales. En el estado puramente agrícola, cada casa se bastaba á sí misma; todo lo necesario para la rutina diaria de la vida era elaborado en el hogar. La división del trabajo entre los diferentes grupos de ocupaciones era desconocida. Con la seguridad de un comercio fácil, viene la posibilidad de la especialización en el comercio y en la industria; y se desenvuelven muy pronto relaciones relativamente complejas de servicios, robusteciéndose el lazo territorial. La ciudad llega á significar la unidad territorial dentro de la cual la actividad del artesano tiene sus límites, así como el centro de las diversiones para el propietario bien acomodado. De esta manera, las nuevas relaciones económicas, combinadas con los placeres sociales, que nunca dejan de producirse cuando la población se hace densa, dan un nuevo significado á la idea de residencia. La ciudadanía, con el sentimiento de lealtad y adhesión territorial, se hace realidad. Es importante anotar que el sentimiento de adhesión no se limita á la larga á la propiedad perteneciente al individuo, como ocurre en la etapa agrícola. Todo el territorio de la ciudad, como centro de las nuevas facilidades económicas y teatro de placeres sociales, llega á ser la «casa» del individuo. No es ya el habitante de un pequeño trozo de terreno, sino el residente de la ciudad; en suma, un «ciudadano».

Otro resultado importante de este desarrollo de las relaciones económicas y sociales es la influencia en las maneras y costumbres sociales. El lenguaje señala

aquí la experiencia acumulada de la raza, con gran agudeza. Las frases latinas *homo rusticus* y *homo urbanus*, que indican el contraste entre la gente de la ciudad y la del campo, se usaban también para señalar la diferencia entre lo rústico, lo grosero, lo vulgar, y lo culto, lo fino y lo cortés. La influencia de la vida de la ciudad sobre el individuo tardó algún tiempo en hacerse sentir en las ciudades de los primitivos tiempos históricos. El principio de la imitación social tendía á mostrarse con peculiar fuerza en el desarrollo de las modas, maneras y ceremoniales que constituyen los signos exteriores del refinamiento de las relaciones sociales. Los grandes propietarios, que eran, por lo regular, las cabezas de las familias más antiguas en la población, y las cuales eran miradas como las fundadoras de la ciudad, fueron los primeros en desarrollar las formas más refinadas de las relaciones sociales. Eran al mismo tiempo jefes políticos, lo que daba á todas sus acciones adicional prestigio y autoridad. Para apreciar el influjo de tales jefes, bastaría solamente considerar las condiciones de la vida social en la sociedad moderna. Cada clase—de hecho, todo grupo social dentro de cada clase—tiene sus jefes, que son los que dan la norma en las relaciones sociales. La preocupación constante por «lo que se debe hacer», la incertidumbre sobre si una manera es correcta hasta que es sancionada por un jefe social, figuran entre las pruebas más interesantes de la ley de la imitación social. Aunque el deseo de toda clase de imitar las maneras de las superiores en sus relaciones sociales aparece á primera vista como una debilidad de la naturaleza humana, mirado desde el punto de vista sociológico, es una de las grandes fuerzas impulsoras del progreso. Su influjo, como fuerza de unificación, se extiende mucho más allá de los límites de la ciudad. Las clases sociales, en las diferentes poblaciones, se toman constantemente unas á otras los nuevos tipos de conducta y de vida.

Esto es especialmente cierto, respecto de las relaciones de la ciudad capital con

(1) Ihering. *Evolution of the Aryan*.

las poblaciones provincianas. Así, en los tiempos antiguos, las costumbres de los ciudadanos atenienses eran copiadas por toda Grecia; los patricios romanos servían de modelo á las clases gobernantes de otras ciudades italianas; lo mismo que hoy día, el hombre ocioso de Lyon imita al *boulevardier* de París. Las maneras más refinadas de las clases ricas y desocupadas se filtran gradualmente de capa á capa social; en cada clase, esas maneras se modifican, y así se encuentran señales de refinamiento aun en las clases más bajas. Babilonia, Atenas, Roma, Constantinopla, cada una en su tiempo, sirvieron de modelo para las ciudades de provincia, como París, Berlín y Londres, hoy.

Con estos resultados primarios del desarrollo de la ciudad presentes en el espíritu, podemos fácilmente apreciar el significado de la vida de la ciudad en la historia de la civilización. Ella crea nuevas actividades económicas, nuevos ideales é ideas políticas, nuevas formas de relación social, nuevas posibilidades de intercambio de ideas. La discusión, el contacto de espíritu con espíritu, mediante el cual se produce el nivel general de la inteligencia, llega á ser uno de los factores predominantes en la vida política, primero de una clase, después de todo el pueblo. Así se procura al orador, al poeta y al filósofo un auditorio constante y fácil. Aunque el desarrollo de todas estas posibilidades haya requerido siglos, se halla en proceso de formación desde los tiempos en que las murallas de las primeras ciudades fueron edificadas.

Referencias.

BAGEHOT, W.—*Physics and Politics* (Capítulo V), New York: Appleton, 1875.

COULANGES, FUSTEL DE.—*The Ancient City*, Boston: Lee, 1882. (Hay trad. esp.)

DRAPER, J. W.—*History of the Intellectual Development of Europe*, New York: Harper, 1876. (Trad. esp.).

GEIGER, W.—*Civilization of the Eastern Iranians in Ancient Times* (volumen I), London: Frowde, 1885.

IHERING, R. VON.—*Evolution of the Aryan*, New York: Holt, 1898. (Trad. esp.).

MASPERO, G.—*The Dawn of Civilization*, Appleton, 1894.

RIEHL, W. H.—*Culturstudien aus drei Jahrhunderten*, Stuttgart: Cotta, 1859.

LA GRAN BRETAÑA Y ALEMANIA

ESTUDIO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS NACIONALES (1),

por el vizconde Richard B. Haldane.

No sin vacilar, he aceptado hablaros en esta ocasión, porque no es fácil apreciar un país extranjero de un modo satisfactorio. Los que tratan de juzgar están condenados á equivocarse con frecuencia, y más frecuentemente á omitir algo. Alemania, además, para nosotros ingleses, por razones que intentaré explicar, es un país especialmente difícil de comprender. Su pueblo posee rasgos tan semejantes á los nuestros, que nos inclinamos á descuidar otros rasgos, por los cuales difiere mucho de nosotros. De aquí provienen las interpretaciones erróneas y las desilusiones que surgieron de ambos lados del mar del Norte.

Pero hemos llegado á un período de la historia en que el deber de los mandatarios públicos de cada nación es el de esforzarse, por seguir y comprender las corrientes de la opinión pública en los demás países. Por esto, es esencial el estudio del espíritu de la nación. ¡Cuántas veces he visto en periódicos alemanes é ingleses artículos que atribuían á las acciones móviles que no existían, simplemente á causa de la ignorancia de los autores! Y lo que es verdad, respecto de los periodistas, lo es también respecto de los hombres de Estado.

En Oxford, se atreve uno á emplear un lenguaje de que no se aventuraría á hacer uso en el Parlamento. Aún más, algunos de los que escucháis sois alemanes y profesores. Por esto os voy á hablar de mi propia experiencia y á indicaros una diferencia de raza en nuestra mentalidad respectiva que se podría expresar como sigue: El inglés

(1) Véase la Revista belga *La vie internationale*. Tome 1-1912.—Fascicule 1.

obra según una representación, y el alemán, según un concepto. El inglés procede menos frecuentemente que el alemán, según un principio abstracto, según un plan anterior á la acción. Esto es, en parte, cuestión de hábito, en parte, de preferencia. Es la resultante del individualismo que le caracteriza, y la experiencia le ha enseñado que á menudo esta práctica es una fuente de fuerza. Pero no es raro que llegue á ser una fuente de debilidad. El inglés encuentra siempre lleno de obstáculos, y de obstáculos que hubiera podido prever, el camino que ha tomado. Es necesario reflexionar antes de atreverse; esta máxima es demasiado exacta para poderse apartar de ella sin peligro. A veces sucede que la aplicación de esta máxima paraliza la acción en nuestro mundo de lo contingente y lo imprevisto. Pero los que se dejan guiar por ella, saben al menos dónde están, aunque no sepan siempre á dónde van.

Es inevitable que seres acostumbrados á obrar tan diferentemente, estén ciertos de desconocerse unos á otros. Para los que, de entre ellos, desean más vivamente ponerse en otro punto de vista, el esfuerzo es demasiado penoso, y la gran mayoría de ellos no pueden mantenerlo largo tiempo. La divergencia entre temperamentos intelectuales diferentes constituye un obstáculo en sí. Y otro hecho tiende á hacer este obstáculo más serio aún: nosotros, en nuestro país, y creo que esto es también verdad de nuestros primos los alemanes, carecemos de imaginación, respecto á nuestros vecinos. Nuestra manía de enseñar es á menudo fastidiosa. La lección que Mathew Arnold ha querido dar á sus conciudadanos publicando *La Guirnalda de la Amistad*, no se ha aprendido aún. Estuvimos mucho tiempo en desacuerdo con los franceses en este punto de vista, y este desacuerdo subsistiría aún, si no fuera por las circunstancias. Alguna vez, este desacuerdo se produce entre nosotros y los alemanes, porque las circunstancias no son tan favorables en lo que les concierne. Por esto es tanto más necesario esforzarse en comprender los hábitos intelectuales de una nación grande y práctica, con la cual

nuestro contacto aumenta cada día en intensidad. Por lo que querría, con lo que tengo que deciros hoy, contribuir, por poco que sea, á aumentar la suma demasiado reducida de un conocimiento necesario.

Quiero consagrar la mayor parte de esta conferencia á bosquejar el desenvolvimiento y el sentido de lo que á mí me parece ser la idiosincrasia del pensamiento germánico, y á describir el porqué de la situación actual de Alemania. Esta historia, no es solamente interesante en sumo grado, sino que constituye un título de gloria en la historia universal hasta para una nación tan grande ya desde otros puntos de vista. Esta historia es aún más sorprendente, porque las trasformaciones que nos cuenta, se han efectuado en un lapso de tiempo relativamente corto.

La vida práctica de la Alemania de hoy día reposa mucho más que la de la Gran Bretaña sobre bases abstractas y teóricas. Para comprenderlas, hace falta examinar su desenvolvimiento intelectual. Ahora bien; en la historia del desenvolvimiento intelectual alemán, la reforma es el hecho principal. Lutero ha levantado, en cierto modo, la idea de la libertad de conciencia contra la dominación, entonces completamente abstracta y apenas humana, de la Iglesia. Ha realizado, en una gran parte, lo que es la Alemania de hoy día, el triunfo de lo individual; su victoria sobre una organización que sobrevivía á su misión y que se había trasformado hasta el punto de no ser más que puramente mecánica. Pero fué preciso pagar el precio de esta victoria. Es imposible dar la libertad del pensamiento, sólo para un fin único y limitado. La luz del libre examen se proyectó pronto sobre las bases de la fe misma de Lutero. Esta fe reposaba sobre consideraciones de un carácter subjetivo, y su autoridad tenía por base el sentimiento. Ahora bien; la historia del desenvolvimiento intelectual del mundo nos prueba que es peligroso separar el sentimiento del conocimiento. Este esfuerzo ha sido renovado constantemente, y ahora, en nuestros días, Bergson, el último y más brillante representante de esta escuela, que trata de asig-

nar á la inteligencia un lugar secundario y traer lo real al puro sentimiento, me parece invitar al investigador á seguir una vía incierta. Querer realizar (lo que, sea dicho de paso, evita con cuidado de intentar) el descubrimiento de una base segura y permanente en la fe en lo irracional, es, desde el punto vista científico, correr á un fracaso seguro. Esta opinión ha dominado siempre Alemania, su imperio se ha hecho sentir lentamente sobre el protestantismo de Lutero. Este protestantismo adquiere gradualmente, en el espíritu de las gentes cultas, un carácter negativo.

Si, de una parte, se reconoce en él una protección legítima y necesaria contra la autoridad absoluta de la Iglesia, de otra parte se declara que no constituye más que el principio, y no el fin de la sabiduría. La historia del protestantismo y de las sectas en las cuales se dividió, nos muestra que no basta rechazar la doctrina de una autoridad exterior, sino que se debe pensar en hallar la autoridad en un sistema fundado sobre el conocimiento, por ardua que sea la busca de tal sistema.

Cuando el Elector llegó, en 1529, á poner en presencia, en la conferencia de Marburgo, á Lutero y Zwinglio, con la convicción de que los partidos alemán y suizo del movimiento de la Reforma unirían sus fuerzas, el Elector se equivocó. Los dos reformadores se aproximaron el uno al otro, en el curso de la conferencia, cuanto su buena voluntad se lo permitía, y no hubo absolutamente diferencias entre los términos de que se sirvieron. Pero les faltó una base real común. La historia nos dice, cómo al final de la discusión, Lutero se retiró y rehusó tender la mano al reformador suizo: «Tenéis, dijo, un espíritu diferente del mío.»

Fué, desde entonces, natural que en un pueblo reflexivo, como el pueblo alemán, un movimiento definido siguiese al de la reforma, un movimiento dirigido al descubrimiento de una base estable para la religión, de una base en que cupiesen á la vez la ciencia y la religión.

El sentido de esta necesidad se hizo aparente, considerado desde el lado subjetivo,

en escritos como *Nathan el prudente*, de Lessing. Del lado del conocimiento abstracto vemos aparecer esta necesidad en la metafísica prekantiana, en obras del género de las de Wolf y en el racionalismo teológico, que es lo opuesto y el complemento de libros como los *Wolfenbüttel Fragments*. Esto era una reacción contra el principio subjetivo, sobre el cual solamente Lutero había querido establecer la autoridad de la Biblia. Pero esta reacción llegó demasiado lejos para ser duradera. El siglo XVIII fué para Alemania un período infecundo, hasta el momento en que nació un segundo movimiento. Uno de los críticos modernos más penetrantes, cuyo extraño humor ha ocultado el lado serio, indicó la relación entre la Reforma y este movimiento. Heine, más instruido de las grandes cosas de lo que se piensa comúnmente, resume la evolución de este período. Nos dice de Lutero que, por él, Alemania ha obtenido la libertad de conciencia. Pero añade que Lutero ha dado á Alemania, no solamente esta libertad, sino también los medios de progresar. Dió un cuerpo al espíritu, palabras al pensamiento; su traducción de la Biblia creó la lengua alemana. Y, dice, aún más notables son los himnos de Lutero. Tan pronto parecen una flor que nace sobre árida roca, tan pronto un rayo de luna rielando sobre el mar agitado. A veces canta para avivar el valor de sus sectarios é inflamar en sí mismo el ardor del combate. Sin duda alguna, Heine hace alusión al canto tan conocido: *Ein fester Burg ist unser Gott*, cuando dice que el canto marcial, al son del que Lutero y sus adeptos entraron en Worms, era un verdadero canto de guerra. La vieja catedral tembló con estos cantos extraños, y las cornejas huyeron asustadas de sus nidos oscuros del campanario. Este canto, la Marsellesa de la Reforma, conserva hasta hoy su poder exaltante. Pero, como nos dice Heine, el espíritu desencadenado por Lutero no podía admitir que se limitase su poder. La razón es, desde entonces, la única lámpara para el hombre, y la conciencia, el único bastón para dirigirse en los laberintos oscuros de la vida. Ya está el hombre solo,

frente á frente del Creador, hacia el cual eleva sus cantos. Por esto, esta época literaria se abre con himnos. Y más tarde, cuando la literatura se seculariza, la conciencia personal, la más íntima conciencia personal, el sentimiento de la individualidad la dominan. La poesía no es ya objetiva, épica y espontánea, sino subjetiva, lírica y reflexiva. Para este período, Heine trae un nuevo personaje á la escena. Después de Lutero, piensa Heine, Alemania no ha producido hombre más grande ni mejor que Gotthold Ephraim Lessing. «Estos dos hombres son nuestro orgullo y nuestra alegría. En la presente época turbulenta, nos volvemos hacia sus figuras consoladoras y nos responden con una mirada llena de radiantes promesas. Un tercer hombre vendrá á perfeccionar la obra comenzada por Lutero, y continuada por Lessing; será el tercer libertador.»

La obra de Lessing, como la de Lutero, no ha consistido solamente en realizar un resultado definido, sino en remover el pueblo alemán hasta sus profundidades, y despertar, por críticas y polémicas, una actividad intelectual saludable. Fué el crítico vivificante de su época; su vida entera fué una larga polémica. Su seguridad de intuición se notó en todas las esferas del pensamiento y el sentimiento, en la religión, en la ciencia y en el arte.

Lessing, nos dice Heine, continúa la obra de Lutero. Cuando Lutero libertó Alemania del yugo de la tradición y exaltó la Biblia como la única fuente del cristianismo, resultó de esto una sujeción verbal rígida, y la letra de la Biblia reinó tan tiránicamente como lo había hecho la tradición. Lessing fué el que más contribuyó á la emancipación de esta tiranía de la letra. Su tribuna fué el arte; excluído de la cátedra, fué al teatro y habló más atrevidamente á un público más numeroso.

El año 1781, que fué el de su muerte, apareció el libro de un revolucionario más profundo aún, es el año en que Kant publicó en Königsberg la *Crítica de la razón pura*. Heine asimila la revolución intelectual producida por este libro á la revolución material que sobrevino en Francia.

Compara á su modo á Kant y Robespierre. «De ambos lados del Rin se nos ofrece el espectáculo de una ruptura semejante con el pasado. En ambos lados se proclama con energía que todo respeto por la tradición ha terminado. Como en Francia no se tolerará ningún privilegio, tampoco en Alemania se tolerará ninguna idea que no justifique su derecho á la existencia; no se postulará nada. Y como en Francia se hundió la monarquía, la clave de la bóveda del viejo sistema social, en Alemania se hundió el teísmo, la clave de la bóveda del antiguo régimen intelectual. Se dice que los espíritus de las tinieblas tiemblan de espanto ante la espada de un verdugo; ¡cuál no debe ser su terror ante la *Crítica de la razón pura*, de Kant! Este libro es la espada que decapitó el teísmo en Alemania. Sin exagerar nada, se puede decir que vosotros, franceses, sois tímidos y moderados, si se os compara con nosotros los alemanes. Lo más que habéis hecho es haber matado un rey que había perdido la cabeza antes de haber sido decapitado.»

En seguida Heine describe á Kant y sus costumbres burguesas y metódicas, habla del contraste extraño de la vida exterior aparente de este hombre y sus ideas destructoras, que debían agitar el mundo. Si los habitantes de Königsberg hubiesen comprendido todo el significado, toda la importancia de sus ideas, hubieran experimentado ante el filósofo un terror más hondo que ante el verdugo. Pero estas buenas gentes no vieron en él otra cosa más que un profesor de Filosofía. «La Naturaleza, concluye Heine, había destinado á Robespierre, como á Kant, á pesar azúcar y café. Pero el destino lo decidió de otro modo. Arrojó un rey en la balanza del uno, un dios en la del otro, y ambos pesaron sin error.»

Lo que Heine indica sobre Kant es evidentemente incompleto. Kant ha hecho más que destruir: ha construído, ha puesto las bases de una concepción divina más vasta que la que él destruyó. La figura de Manuel Kant es, en efecto, una de las más nobles en la historia de la vida del espíritu, que se la considere por su lado moral ó

por su lado intelectual. Su filosofía tuvo repercusiones lejanas en práctica como en ciencia. Dividió totalmente el universo en dos aspectos: el del mundo de la experiencia actual, donde reina la necesidad y donde la teoría domina, y el de una libertad completa y de una completa responsabilidad: «Tú puedes, porque tú debes.» Todo conflicto entre la ciencia y la religión es imposible, porque cada una tiene su esfera propia, y las dos esferas están limitadas absoluta y científicamente por una frontera en realidad infranqueable. Pero esta distinción debía ser destruída por la mano de Kant. En la tercera de sus críticas, la del juicio, fué llevado á admitir que el espíritu humano, encontrándose delante de este aspecto de lo real que le ofrece la experiencia sensible, debe necesariamente sobrepasar las categorías del funcionamiento mecánico é introducir la finalidad en la causalidad y hasta admitir una suprema y última conciencia del yo. Kant admite esto porque no podía hacerlo de otro modo, y sus sucesores se apoderaron de esta conclusión; pero el valor de su filosofía crítica no disminuyó en nada por esto. Había conseguido levantar todo el nivel, vivificar lo que era antes de él un montón de huesos secos. Había colocado los mundos de la obligación moral y de la belleza en su posición verdadera, tan reales, aunque de una realidad diferente, como el mundo de los fenómenos mecánicos. Había dado su lugar á la religión, un poco encogido y cohibido en los límites de la razón pura; pero un lugar donde podía apoyarse sobre una base firme y arrogarse una autoridad que la ciencia no podía conmovier. Al realizar esto, hizo posible otra obra inmensa: la de los poetas é idealistas que iban á dominar el pensamiento alemán durante la primera mitad del siglo XIX y cuyo influjo iba á ejercerse más allá de las fronteras alemanas.

La filosofía kantiana sufrió una transformación profunda en manos de Fichte, de Schelling y, finalmente, de Hegel. Se dió á la *conciencia del yo* un sentido más extenso, más amplio. En su círculo cerrado el universo entero fué introducido bajo

la forma de un concepto supremo y final, y de un todo coherente. El pensamiento y el sentimiento no se separaron ya en entidades independientes, sino que fueron considerados como aspectos parciales, si no complementarios, de un mismo movimiento del espíritu. Las categorías de la inteligencia se amplificaron y se estableció entre ellas una relación orgánica; esta relación coincide con el contenido de toda la conciencia, en la cual las categorías encuentran su sentido y se completan. El mundo objetivo está considerado como real en el mismo grado que el mundo subjetivo, y en la conciencia del yo es donde se establece la distinción. Dios es mirado como inmanente, espíritu que se debe adorar en espíritu y en verdad; no ya como una causa primera ininteligible é incognoscible. La ciencia, la moral, el arte, la religión se colocan de nuevo en su lugar en la evolución de la conciencia divina é infinita á la cual cooperan, y que está sin cesar en vías de realizarse en formas finitas, como la individualidad humana. Pero esta conciencia infinita y divina implica la necesidad, para realizarse, de una forma finita, como, por otra parte, lo finito posee su base y tiene su realidad de Dios y de Dios solo. Puesto que las categorías más elevadas de la conciencia, fuera de las cuales Dios mismo no tiene sentido, son superiores á las categorías del mecanismo que completan y que las que suponen la cuestión de la libertad no tiene que plantearse. Porque la última realidad es espiritual y es de la misma esencia del espíritu el ser libre.

Tal es el movimiento que trastornó el pensamiento de principios del siglo XIX, considerado desde el punto de vista filosófico. Este movimiento se ha llevado sin duda alguna á exageraciones y excesos. Pero debía influir profundamente en la historia. Una prueba de su importancia y de la solidez de su base se producía casi inmediatamente en el dominio del Arte. El idealismo, como se vió bien pronto, no quedó confinado entre los filósofos. Goethe y Schiller practicaron y enseñaron, bajo otra forma, los mismo grandes prin-

cipios. Estos dos poetas también sobrepasaron á Kant y evolucionaron más allá en la misma dirección que los filósofos, sus sucesores. Esta dirección no llevaba, como se dice á menudo equivocadamente, lo vivo y concreto hacia lo abstracto y lo inanimado. Se ha reprochado frecuentemente á la filosofía alemana en general, y á Goethe en particular, el haber descuidado el factor más elevado y más duradero de la actividad humana, el factor espiritual y vivo. Se culpa á la enseñanza de toda esta escuela de un racionalismo exagerado. Este reproche ha sido dirigido de nuevo hoy día al idealismo alemán, y esto bajo una forma bien definida. Ante este auditorio tal hecho no puede pasarse en silencio. El difunto profesor James, de Harvard, y M. Bergson, al cual ya se ha hecho alusión, y que es uno de los filósofos contemporáneos más distinguidos, son los autores de este reproche. En dos de sus libros: *Les Données immédiates de la conscience* y *L'Evolution créatrice*, M. Bergson ha distinguido exactamente el conocimiento, según él, siempre abstracto y confinado á la representación de las únicas relaciones espaciales, de la conciencia directa de la evolución creadora en un tiempo real.

A esta última, á la conciencia real, es á la que Bergson concede el impulso vital que da la única explicación valedera del desenvolvimiento del mundo vivo y también del espíritu consciente. Se ha querido ver en el bergsonismo una teoría completamente nueva, que abre á la investigación caminos nunca recorridos. Esta doctrina es, no sólo nueva en su forma, sino tan rica en nociones científicas y de tal claridad de expresión, que puede con derecho reclamar una verdadera originalidad. Pero la doctrina de un impulso inherente á las formas, que quiere establecer este gran pensador francés, no tiene de nada nuevo en sí. El idealismo alemán, en cierto momento de su existencia, ha insistido fuertemente sobre esta idea. Schopenhauer no ha dejado tras de sí escuela que le continuase, y sus libros han decaído hoy mucho en el predicamiento de que han gozado. Pero él mismo no veía en el conocimiento

más que el fenómeno derivado del *nisus* más profundo, que constituye el substrato de la naturaleza de las cosas y su última realidad. Difiriendo en esto de Bergson, considera el tiempo como una pura forma subjetiva. De acuerdo con Bergson, no ve en el espacio nada más. Para él también, lo real último, en que todo el resto puede resolverse y que no puede nunca ser resuelto en nada, no es el conocimiento. Parecido á Kant, sobre cuyos pasos se alaba de marchar, rehusa reconocer por absoluto el dominio del conocimiento; pero sobrepasa á Kant y resuelve el conocimiento en algo más profundo que el conocimiento mismo.

Llama á este principio la *voluntad*, pero no nos puede decir sobre su naturaleza, sobre el *nisus* ó tensión de la voluntad, nada más de lo que Bergson nos ha podido decir sobre el *impulso creador*. Es menos curioso ver el idealismo alemán, en el espíritu de ciertos de sus discípulos, atribuir al conocimiento un lugar subordinado en lo real, si pensamos que Kant había supuesto la existencia de una naturaleza bruta de la sensación como un elemento irreductible por el conocimiento y que Schelling y su escuela habían encontrado la llave para acceder á la naturaleza de la última realidad, no en el conocimiento, sino en lo que Schelling llama la *intuición intelectual*, y en la noción más bien oscura de un absoluto, del cual Hegel iba á burlarse llamándola «la noche donde todas las vacas son negras».

Se ha dicho con razón que todo gran movimiento del género del idealismo alemán está en peligro, si sus jefes no tratan de evitar que degeneren en un intelectualismo abstracto, en una tendencia para reducir el Ser del Universo en lo que se ha llamado «un ballet de catégories exsangues». La fuerza de tal individualismo consiste en que no cesa de oponer resueltamente á críticas como las de Schelling, de Schopenhauer y de Bergson, que las palabras no sirven de nada si no se les da un sentido exacto, y que un sentido tal no se les puede asignar más que en términos de conocimiento. *Esse* debe coincidir finalmen-

te con *intelligi*. Pero, por otra parte, la falta de semejante idealismo está en que, tratado por otros que no sean los grandes escritores, llega á ser inaccesible. No parece, sin embargo, que esto sea una necesidad inevitable. El idealismo alemán, en su forma más elevada, no ha hecho nunca del pensamiento y del sentimiento entidades distintas. Al contrario, el sentimiento y el pensamiento no eran para este idealismo más que aspectos correlativos de una misma y sola realidad, el verdadero contenido vivo de la conciencia. En todas las formas de la actividad consciente no se llega á la identidad más que por y á través de la diferencia. El pensamiento es cosa distinta de la facultad de identificación abstracta. Hegel adoptó la célebre máxima atribuida á Aristóteles: *Nihil in intellectu quod non fuerit in sensu*. «El contenido de nuestra conciencia, dice, permanece idéntico, aunque sea sentido, visto, representado ó querido, ó que sea ó puramente sentido ó sentido con interpenetración (*ad mixture*) de pensamiento ó puramente y simplemente personado.»

Llegamos así á una conclusión que será de importancia para el fin general de esta conferencia. La verdadera tendencia del idealismo alemán de la primera parte del XIX, consiste en mirar lo real como concreto y vivo y tan inmediato para la conciencia como si fuera transmitido por la reflexión. No hay por qué asombrarse cuando se encuentra este rasgo característico en los grandes poetas de la época. Schopenhauer, sobre el cual Goethe ha ejercido un gran influjo, lo ha reconocido. Schopenhauer y Hegel tienen la opinión de Goethe: «La Naturaleza no tiene ni corteza ni núcleo, es todas las cosas á la vez.»

Esto no es en Goethe una fórmula vacía. Ha insistido sin cesar sobre esta opinión en su trabajo científico como en su poesía. Para él, la Naturaleza era algo vivo, y la realidad era este proceso vivo. La noción de evolución creadora, para hablar como M. Bergson, preside en sus indagaciones sobre la metamorfosis de las plantas y en sus ideas de morfología general. Aborrece la concepción de un universo rí-

gido, gobernado por leyes mecánicas. Cuando Mefistófeles quiere burlarse agradablemente del estudiante le hace decir:

«El que quiera estudiar y describir algo vivo, debe primero tratar de separar su espíritu; después de esto tendrá todas las partes en su mano, sólo le faltará el lazo espiritual. La química llama á este procedimiento *Encheiresin, naturae*. Se burla de sí misma é ignora cómo.»

En todo es lo mismo para Goethe: la vida es el elemento mayor del Universo objetivo; es por la observación, y no por una clasificación científica abstracta, por lo que se obtiene la vida. Por esto Goethe triunfa en la poesía lírica. En esta poesía rara vez se le escapa un verso que no encarne el sentido de la vida. Pone en el prólogo de Fausto, en boca de la divinidad, su gran máxima de conducta humana, haciéndole que apostrofe así á los hombres: «Pero vosotros, los verdaderos hijos de los dioses, alegraos de la rica belleza viva. El devenir que eternamente actúa y vive os estrecha con los dulces lazos del amor, y dominad con un pensamiento verdadero las apariencias vacilantes.» Estas palabras me parecen profundamente características del idealismo alemán en su punto culminante. Vamos á ver ahora este principio aplicado á la vida práctica del Estado.

Yo sé bien que lo que he dicho del desarrollo filosófico se aleja de la opinión común. Pero después de haber meditado sobre los escritos de los grandes idealistas alemanes, pienso que ese es el punto de vista exacto, y si no lo invoco, es porque está en una estrecha relación con lo que va á seguir. No hay incompatibilidad entre el amor de la realidad concreta y viva y el deseo de encontrar en ella la expresión sistemática. Goethe poseía un espíritu profundamente sistemático, y como lo habéis hecho notar varios de vosotros, Hegel no cede á ningún filósofo antiguo ó moderno en su negativa á separar el pensamiento de las cosas, lo abstracto de lo concreto, lo continuo de lo discreto y el ser del devenir.

(Concluirá.)

INSTITUCION

XIX Y XX COLONIAS DE VACACIONES

DE LA CORPORACIÓN

DE ANTIGUOS ALUMNOS DE LA INSTITUCIÓN

La Corporación ha podido realizar en este año, como en el anterior, dos Colonias: la primera, durante los días 4 al 31 de Julio; la segunda, desde el 1.º de Agosto al 27, las cuales, en la serie no interrumpida de nuestras Colonias, hacen las números XIX y XX.

La dirección de la XIX estuvo á cargo de los Sres. Díaz Zuazúa, Miralles, Mateo y Sánchez Uña, y de la Sra. Gregorio de Díaz y Srta. García Tapia.

Fueron directores de la XX, los señores Blanco, Vidarte, Gallardo y Escobar, y las señoritas Ibáñez y González.

Y en concepto de director adjunto de la misma D. Gustavo Kœckert, cuya participación en esta obra, por las circunstancias extraordinarias que se dieron en ella, obliga á una mención especial, que se hará más adelante.

Ninguna modificación se ha introducido en el régimen de vida, puesto que la costumbre de la merienda á los niños se estableció en las Colonias del año anterior (1911).

En las cuentas de este año aparece el abono total del precio del aljibe, que asciende á la cantidad de 2.500 pesetas, las cuales, unidas á los otros gastos por obras en la casa, por valor de 367,05 pesetas, hacen un total de 2.867,05 pesetas, pagado al maestro de obras Sr. González. Este gasto extraordinario fué abonado del donativo especial de 5.000 pesetas, hecho á la Corporación por el Sr. D. F. S., y que aparece entre los ingresos de las Colonias anteriores (1911, pág. 14). Las condiciones del aljibe no han podido todavía ser apreciadas, porque la extraordinaria sequía del año de su construcción ha impedido que recoja agua bastante. Esperamos que las próximas Colonias puedan ya disfrutar de tan importante mejora.

La reforma y nueva distribución de los

dormitorios ha permitido aumentar el número de colonas.

Un medio de educación á que concedemos cada año mayor importancia son las excursiones, porque aparte de las ventajas del ejercicio físico al aire libre, da ocasión para que los niños conozcan las muchas bellezas naturales y artísticas que *la Montaña* encierra. Entre las que se verificaron este año debe citarse la hecha á los Picos de Europa, la cual sólo se permitió realizar, á causa del gran esfuerzo que exigía, á los niños mayores. Para los gastos de estas excursiones, aquellos colonos que no pudieron costeárselas, utilizaron el donativo especial, entregado á este efecto por los Sres. Rodríguez (D. T. y D. C.).

Por primera vez, desde que la *Corporación* realiza Colonias, tenemos que dar cuenta de un tristísimo accidente: la pérdida terrible de uno de los directores de la Colonia XX. Este BOLETÍN consignó, en su número de Octubre de 1912, el dolor profundo de la Corporación. Al escribir estas líneas, se reproduce de manera tan viva la pena de aquellos días amargos, que no nos sentimos con la necesaria serenidad para añadir cosa alguna como expresión de nuestra tristeza.

La amargura de esos días la compartió por completo con nosotros D. Gustavo Kœckert, cultísimo espíritu que, desde su país natal (Suiza), donde ejerce el cargo de profesor en el Conservatorio de Música, de Lausana, viene á España para gozar, como él dice, de la Naturaleza verdadera y apreciar las condiciones del alma española.

En uno de sus viajes por el Norte de España llegó á San Vicente de la Barquera y conoció nuestras Colonias de vacaciones. Tan amablemente las apreció, que llevó su bondad hasta ofrecerse para compartir con nosotros esa labor. Aceptado su generoso ofrecimiento, se acordó que viniera á la Colonia XX, aunque con el decidido propósito de evitarle toda fatiga, y, desde luego, las responsabilidades del cargo.

Llegó el Sr. Kœckert el día fijado para comenzar la Colonia, y desde el primer

momento dió las más expresivas muestras de su amor á los niños y de la más sincera compenetración con nuestra obra. Bien pronto y con motivo triste y memorable hubieron de ponerse á prueba todas sus cualidades de abnegación y sacrificio en la labor emprendida. Pocos días después de su llegada, el 5 de Agosto, ocurría la pérdida de nuestro compañero, á quien momentos antes había conocido por primera vez. Cuanto dijéramos de su proceder en tan terribles circunstancias resultaría pobre. ¡No lo olvidaremos nunca! Respondía su dolor tan al unísono con el nuestro, que dolor de hermanos no fuera mayor. Y no fué esto solo: en la perturbación producida por semejante desdicha, él, sin atender para nada á su dolencia física, ocupó, desde luego, el lugar del amigo perdido y puso toda su energía y voluntad en llevar á la Colonia la serenidad, de que tan necesitada se hallaba en aquellos instantes. Sirvan estas palabras como expresión de la más sincera gratitud de la Corporación y de cada uno de sus individuos.

Las manifestaciones de cariño recibidas con motivo tan triste y las muestras de compañerismo dadas por los antiguos alumnos han sido el único consuelo, comparable sólo con la magnitud de la desgracia.

Debido á todo ello, el efecto causado en los niños pasó con relativa rapidez (mayor de la que pudiera imaginarse), y la normalidad restablecida continuó, sin interrupción, hasta el final de la Colonia.

Cuenta de Ingresos y Gastos de las XIX y XX Colonias de vacaciones.

INGRESOS	Pesetas.
Sobrante consignado en cuenta anterior.....	8.650,46
Suscripción para estas Colonias...	3.867,80
15 cuotas de C. pago (Colonia XIX)	1.800
1 cuota de C. pago, deducido billete ferrocarril (Colonia XIX).	105
1 cuota de C. pago (Colonia XIX).	100
15 ídem de C. pago (Colonia XX).	1.800
6 ídem por continuación de estancia.....	475
TOTAL DE INGRESOS ..	16.798,26

GASTOS DE LA XIX COLONIA

	Pesetas.
A.....	139,10
B.....	1.856,40
C.....	2.551,90
D.....	41,75
F.....	290,10
	<u>4.879,25</u>

GASTOS DE LA XX COLONIA

A.....	75,75
B.....	1.970,40
C.....	2.668,35
D.....	37,90
E.....	158
F.....	3.042,85
	<u>7.953,25</u>

TOTAL GASTOS..... 12.832,50

RESUMEN

Ingresos.....	16.798,26
Gastos.....	12.832,50
	<u>Sobrante.. .. 3.965,76</u>

XIX COLONIA

GASTOS

A.—Equipo personal de los colonos.

Material de aseo.....	47,10
Idem de higiene.. ..	13
Idem de escritura....	64,50
Idem de juego.....	14,50
	<u>TOTAL.. .. 139,10</u>

B.—Viaje.

52 billetes de Madrid-Torrelavega (á 14,55 pesetas uno).....	756,60
46 billetes de Torrelavega-Madrid (ídem).....	669,30
Billete del colono L. A. (Tesoro, ida y vuelta). ..	5,50
56 billetes tranvía Cantábrico (ida).	16,80
52 ídem íd. (regreso). ..	15,60
56 billetes Torrelavega-San Vicente.	86,80
52 ídem San Vicente-Torrelavega.	80,60
Propinas por encargos.....	1,15
Idem por facturar, mozos, etc. (ida).	27
Idem íd. (regreso).....	14
Transporte de equipajes, Madrid (ida y vuelta).....	17,40
Idem íd., San Vicente.. ..	30
Botijo, vasos y agua. ..	3,15

	Pesetas.
Una cuerda.....	50
Desayuno Torrelavega (ida).....	27
Cena Torrelavega (regreso).....	105
TOTAL.	1.856,40

C. — Estancia.

Suministro de pan	294,95
Idem de leche.....	228,45
Almacén comestibles.....	622,60
Compra diaria (5 á 31 de Julio, ambos inclusive)	1 055,85
	<hr/>
	2.201,85
Salario de la cocinera.....	40
Idem de cuatro criadas. .	90
Idem de dos lavanderas .	51
	<hr/>
	181

Merienda en la Revilla.	5
Lanchas (misa y paseo).....	20
Arriendo del prado	35
Dos bañeros	55
Peluquero.....	4,50
Coche San Vicente	30
Farmacia	17,55
Propina iglesia	2

TOTAL..

2.551,90

D. — Correo.

Una colección de postales.....	1
Telegramas.....	5,75
Gratificación al cartero.	10
Por subir el correo.....	5
Gratificación á Jerónimo..	20

TOTAL.....

41,75

F. — Gastos de casa.

Factura Marín, por utensilios de cocina.....	223,80
Idem Manuel Castro.....	58,80
Idem Burgada.....	3
Tres pesa-leche.....	4,50

TOTAL.....

290,10

XX COLONIA**GASTOS****A. — Equipo personal de los colonos.**

Material de aseo.....	17
Idem de higiene.....	6
Idem de escritura.....	30,75
Idem de juego.....	22

TOTAL.....

75,75

B — Viaje.

	Pesetas.
47 billetes (Madrid-Torrelavega), tarifa X.....	683,85
2 billetes 3. ^a y suplemento... ..	55,05
Billete (Tesoro) del colono J. M. R.	2,75
Gratificación mozo y taquilla.	7
Dos botijos y agua en Segovia ...	2,10
Transporte de equipajes (carro)..	7,50
Mozos.	8
Gratificación revisor Cantábrico...	2
Idem mozo íd.....	2
Idem factor íd.....	1
51 billetes tranvía Torrelavega. . .	15,30
51 ídem Torrelavega-San Vicente.	79,05
59 ídem San Vicente-Torrelavega..	91,45
Gratificación factor.....	5
Idem mozo.	2
Idem factor Cantábrico.....	2
Idem mozo íd.....	2
59 billetes tranvía..	17,70
53 billetes Torrelavega-Madrid....	771,15
Impuesto (Tesoro) colono J. M. R..	2,75
Gratificación factor.....	3
Idem mozos	4
Desayuno de ida y cena de regreso en Torrelavega y Giro	139,20
Carro de equipajes	10
Mozos.	8
Viaje regreso Sr. Blanc	29,25
Idem ida Sr. Díaz	17,30

TOTAL... ..

1.970,40

C. — Estancia.

Suministro de pan, leche, comestibles y compra diaria del 1 al 8 de Agosto	605,45
Idem íd. íd. del 9 al 26 inclusive..	1.608,70
Salario cocinera.....	40
Gratificación cocinera.	10
Salario cuatro criadas	90
Idem dos lavanderas.....	52
Lanchas (para misas y paseos)....	25
Dos bañeros	62,50
Peluquero	3,50
Coche San Vicente.	25
Farmacia	13,20
Dos mujeres para limpieza casa...	3
A Basiliso, por arreglo de ropas, etc.	25
Alquiler de un burro, mes de Julio.	10
A Maximino, por equipajes y encargos.....	45
A la Srta. I. I.	50

TOTAL... ..

2.668,35

D.—Correo.	
	Pesetas.
1 telegrama.....	1,05
1 ídem.....	1,85
Gratificación al cartero..	10
Por subir el correo.....	5
Gratificación á Jerónimo.....	20
TOTAL.....	37,90

E.—Imprenta.	
Imprenta.....	158

F.—Gastos de casa.	
4 camas.....	48
Un jergón.....	1
Cuenta de Castro (vajilla, etc.) ..	30,95
Idem íd. (ropa de camas).....	95,45
Aljibe y obras en la casa.	2.868,45
TOTAL.....	3.042,85

LIBROS RECIBIDOS

Instituto de Reformas Sociales.—*Memoria general de la Inspección del Trabajo correspondiente al año 1911.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1913.—Don. del Instituto.

Bunge (Dr. C. O.).—*Historia del Derecho argentino. Tomo I.*—Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias sociales, 1912.—Don. del autor.

Ateneo de Madrid.—*Informe sobre su deuda hipotecaria.*—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1913.—Don. del Ateneo.

Tormo y Monzó (D. Elías).—*Las Bellas Artes, nueva entre las Disciplinas universitarias. Discurso de inauguración del curso de 1909 á 1910.*—Madrid, Imprenta Colonial, 1909.—Don. del autor.

Casares Gil (Excmo. Sr. D. José).—*La valencia química. Discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales.*—Madrid, 1913.—Don. de íd.

El P. Las Casas.—Vargas Machuca.—*La destrucción de las Indias.—Refutación de Las Casas.*—París, L. Michaud.—Don. de la casa editorial L. Michaud.

Garcilaso de la Vega.—*Las Eglogas, (con las anotaciones de Herrera).*—París, L. Michaud.—Don. de la casa editorial L. Michaud.

Homero.—*La Odisea (De la Colección de «Clásicos Universales»).*—París, L. Michaud.—Don. de íd.

Beaume (Georges).—*Miguel Angel.*—París, L. Michaud.—Don. de íd.

Brackenbury (Laura).—*La enseñanza de Gramática. (De la Biblioteca «Ciencia y Educación» editada por la revista «La Lectura»).*—Madrid, «La Lectura».—Donativo de «La Lectura».

Progmeier (Franz).—*Über die Bildung fester oberflächen auf Kolloidalen Flüssigkeiten und das lichtelektrische Verhalten derselben.*—Inaugural-Dissertation.—Leipzig, J. A. Barth, 1910.—Donativo de la Univ. de Münster.

Hoffmann (Robert).—*Die wirtschaftliche Verfassung und Verwaltung des Hildesheimer Domkapitels bis zum Beginn der Neuzeit.* Inaugural-Dissertation.—Münster, 1911.—Don. de íd.

Ohde (Heinrich).—*Verfassung und Verwaltungsgeschichte der Unterbehörden des Erbfürstentums Münster mit ausschlus der Stadt Münster von den letzten zeiten der fürstbischöflichen bis zum Ende der französischen Herrschaft 1802-1813.*—Inaugural-Dissertation.—Hildesheim, A. Lar, 1910.—Don. de íd.

Schlossmann (Prof. Arthur).—*La crianza del niño en los dos primeros años de su vida.*—(De la Biblioteca «Pro Infancia».)—Madrid, Asilo de huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1913.—Donativo de R. R.

Congrès Internacional de l'Education Physique.—*Principes de Méthodes d'Education Physique.*—París, Imprimerie Chaix, 1913.—Don. de íd.

Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución.—*Memoria de las XIX y XX Colonias de vacaciones organizadas por la.*—Madrid, Rojas, 1913.—Don. de la C. A.

Madrid.—Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5.
Teléfono 316.