

# 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 SETIEMBRE DE 1913. NÚM. 642.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

La enseñanza de la Gramática (conclusión), por Laura Brackenbury, pág. 257.—El sistema de enseñanza de la Doctora Montessori, por Alfredo Samonati, pág. 262.—La enseñanza de la religión en las escuelas de los principales países de Europa, pág. 272.—Revista de revistas. Alemania: «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por J. Ontañón y Valiente, pág. 282.—«Revue internationale de l'Enseignement», por D. D. Bar-nés, pág. 285.

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 288.

### PEDAGOGÍA

#### LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA (1) por Laura Brackenbury

(Conclusión.)

#### III.—ANÁLISIS DE LA ORACIÓN EN SUJETO Y ATRIBUTO.

Si los niños han llegado al concepto de lenguaje como formado de oraciones, que son la expresión de nuestros pensamientos acerca de todo lo que cambia á nuestro alrededor, podemos pasar á darles los nombres técnicos de las dos partes que se distinguen en toda oración; representando una la cosa en que se piensa; otra, el cambio, el movimiento, la acción de esa cosa. Diremos á la clase que la parte de la oración que representa la cosa es un *nombre*; en las oraciones que hemos discutido

con ellos, flores, castaño, columpio, son nombres. «Entonces dijo el buen Horacio»; *el buen Horacio* es un nombre. «Dos jilgueritos construyeron su nido en el hueco de un árbol»; *dos jilgueritos* es un nombre. Encontrarán que en todas las oraciones hay una parte que nombra. Los gramáticos han llamado á esta parte que nombra en la oración sujeto de la oración, y al resto de ella—la parte que se refiere al cambio de la cosa—atributo (*predicate*). El atributo afirma siempre algo de la cosa cuyo nombre está expreso en el sujeto. «Entonces dijo» refiérese á un cambio que ocurrió en «el buen Horacio», y afirma que ello sucedió. El sujeto de una oración no hace más que nombrar la cosa en que uno piensa; el atributo no sólo nombra el cambio de la cosa en que uno piensa, sino que afirma que ello sucede. Podemos decir que el sujeto *expresa* la cosa en que uno piensa, y el atributo *describe* el cambio que ocurre en la cosa expresada en el sujeto.

Quizás valga la pena poner de relieve aquí la conveniencia de familiarizar desde luego al niño en estas lecciones con la palabra *expresar*. Debemos emplear esta palabra, ó cualquier sinónimo de ella, cuando hablemos de un nombre y de su función. Los profesores jóvenes propenden á preferir la frase *estar en lugar de*, en el supuesto de que cabe en la comprensión de los niños, y además por el principio de que debemos emplear en nuestras explicaciones palabras que los niños puedan entender. Pero en este caso lo que estamos explicando es «la equivalencia», y cuando

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

hemos enseñado al niño que pensamos en cosas y que expresamos nuestros pensamientos sobre esas cosas mediante palabras, hacemos bien en darle un vocablo nuevo para el nuevo hecho que consideramos. Queremos llevarle á observar la relación entre el lenguaje y el pensamiento, entre el signo y la cosa significada, y la palabra que indica esta relación es la palabra *expresar* (*denote*).

Nuestro propósito ahora es familiarizar al niño con la distinción fundamental entre sujeto y atributo; pero si, como hemos supuesto, los niños están en la edad de 12 años, no se les debe proponer que formulen ellos la distinción. Las definiciones de oración, de sujeto y de atributo deben en realidad evitarse. Los niños se echarían sobre ellas ávidamente; ellos prefieren siempre aprender cualquier cosa de carrerilla á ejercitar con dificultad el pensamiento. Pero nosotros estamos enseñándoles Gramática sólo para hacerles pensar. Lo que importa, ante todo, es que, en cualquier caso particular, el niño vea siempre que la oración es una afirmación ó una pregunta sobre una cosa nombrada. Lo que el profesor tiene que hacer es descubrir el medio de evitar que este trabajo se haga monótono ó mecánico. No es fácil esta labor, particularmente en las condiciones usuales de nuestras escuelas, donde el tiempo destinado á una clase de Gramática puede ser de 30, 40 y aún 50 minutos.

De no ser en condiciones excepcionalmente favorables, los niños de 12 años no pueden pensar media hora seguida, y si no piensan, no aprenden Gramática. Lo que hace el profesor con frecuencia para vencer la dificultad es poner la clase á escribir, á analizar oraciones en cierta forma regular, á analizar palabras, según las prescripciones de un método fijo. Esto es perder un tiempo precioso, puesto que el tiempo invertido en el trabajo mecánico de transmitir el pensamiento al papel no guarda la menor proporción con la cantidad de tiempo invertida en el simple acto de pensar, no hablando ya del hecho que la necesidad de conformarse con ciertas máximas prescritas distrae realmente la atención

del niño y le impide pensar. Esta es la razón por la que no debe darse en la enseñanza de la Gramática trabajo para hacer en casa por escrito. El notar una distinción lleva muy poco tiempo y debe, por su misma naturaleza, ser un acto independiente; no hay, pues, ninguna razón contra que se haga en clase. El profesor tiene más seguridad de que ese acto se realiza cuando lo presencia él mismo que cuando sólo ve por escrito lo que se le presente como resultado del pensamiento. Además, el niño comprende mejor lo que queremos decir con la palabra *pensar*, cuando le pedimos que nos enseñe el procedimiento con el cual llegó á un resultado, que cuando le ponemos á rayar una ó dos páginas y á partir una oración, poniendo en sendas columnas las diferentes partes en que la divide.

Las oraciones elegidas para el análisis en sujeto y atributo deberían siempre tener la mayor variedad posible en la forma. Un buen método sería escribir una oración en el encerado y luego hacer que los niños concentraran su atención, no sobre la expresión, sino sobre el pensamiento expresado. Antes de llegar á alcanzar el significado de una oración, como expresión de un pensamiento particular, deben los niños penetrar el pensamiento mismo. La Gramática se ocupa de la relación entre el lenguaje y un estado mental dado. Ahorramos tiempo en la larga carrera, si tratamos de que ese estado mental sea comprendido antes que su expresión. Trabajando con niños pequeños, un buen sistema es ayudarles á construir una imagen mental sugerida por la oración antes de preguntarles: «¿Qué cosa es la nombrada en el sujeto de esa oración? ¿Cuál es el cambio á que nos dice el atributo que la cosa está sometida?». Deberíamos procurar que los niños vieran imágenes con los ojos del espíritu antes de hacer el análisis de las oraciones. Tenemos que llevarles desde la expresión al contenido mental, y otra vez desde el contenido mental á la expresión, antes de que puedan analizar una oración.

Donde la clase tenga algún conocimiento de una lengua extranjera, será conveniente

poner á los alumnos para el análisis, oraciones en francés, alemán ó latín. Esto les ayudará á comprender que lo que están aprendiendo se aplica, no sólo al inglés, sino universalmente, á toda relación entre lenguaje y pensamiento, cualquiera que sea la forma que tome el lenguaje.

Las oraciones elegidas para análisis de sujeto y atributo no deben todas ser simples en el sentido técnico. No es en realidad más difícil para los niños distinguir el sujeto de la oración: «Los viajeros que estaban durmiendo en la sala fueron despertados por el ruido» que el de esta otra: «Los viajeros dormidos fueron despertados.» Es una completa equivocación empezar por oraciones simples y pasar después al análisis de las oraciones complejas. Desde el principio deben los niños manejar oraciones cuyos sujetos contengan, no sólo adjetivos, sino frases adjetivas y oraciones subordinadas; deben manejar oraciones cuyos atributos consistan, no sólo en el verbo, ó verbo y complemento directo (*object*), sino también en adverbios y frases adverbiales y oraciones subordinadas, y en las cuales el complemento directo sea cualificado por adjetivos ó por sus equivalentes. Cuanto mayor sea la variedad en la construcción, tanto mejor, con tal de que los niños vean siempre que en cada oración sólo hay una parte que expresa la cosa en que pensamos, y otra parte que contiene la afirmación acerca de esa cosa. De todos modos importa más que las oraciones sean de forma variada, que no que contengan en sí materia interesante. Efectivamente; si las oraciones lo son demasiado, no lograremos nuestro objeto, el cual es llevar á los niños á pensar sobre la expresión del pensamiento; pero si el pensamiento en sí mismo es demasiado sugestivo y estimulante, será difícil que los niños desvíen su espíritu del asunto hacia la forma. Por otro lado, si les presentamos oraciones cuyo sentido sea monótono, sin interés ó vulgar, tampoco lograremos nuestro objeto, que es llevar á los niños á ver que las oraciones representan el pensamiento de alguien, y que la forma de la oración depende del carácter del pensamiento. Un buen sistema

es que el profesor cuente una historia corta, de algún interés, pero no excitante, y tomar luego las oraciones una por una para análisis de sujeto y atributo. La prosa seguida es siempre mejor para el caso que no una colección de oraciones sueltas, porque hace sentir á los niños que están tratando de algo que tiene cierto valor intrínseco por tener «un sentido».

No es empresa fácil encontrar trozos de prosa seguida formados por oraciones acomodadas á nuestro fin inmediato para una clase especial de Gramática. El profesor se encontrará con frecuencia en la necesidad de imponerse una tarea de composición; sólo casualmente hallará en los libros de texto de los niños trozos que se presten á su propósito. La dificultad de encontrar ejemplos adecuados será más evidente según vayamos adelantando en nuestro examen de la materia de la Gramática; pero el profesor joven debe estar prevenido contra una equivocación vulgar nacida de la inexperiencia—la de recurrir á la clase para obtener buenos ejemplos sobre el punto que se considera, tan pronto como siente agotada su propia provisión. Lo que ocurre generalmente cuando se piden ejemplos á los niños en tales circunstancias es que éstos encuentran su imaginación más vacía aún que la del profesor y se ponen excitados al preguntarse á sí mismos: «¿En qué pensaré? ¿Qué voy á decir?», y mientras buscan á duras penas asunto para pensar, la forma particular á que sus oraciones debían servir de ejemplo se borra por completo de su espíritu. Como regla general, pues, resultará inútil y hasta inconveniente recurrir á la clase para obtener oraciones con destino al objeto de la lección.

Podemos, sin embargo, pedir alguna vez con ventaja á los niños que nos den la materia para analizar; pero cuando lo hagamos, debemos dar á la clase un punto de partida para el pensamiento. Podemos pedir á los alumnos que cuenten una historia ó hagan la descripción de cualquier incidente ó escena, y dispondremos entonces las cosas de manera que resulte bueno el material. Es éste un buen procedimiento,

puesto que da á los niños la evidencia de que se trata de la expresión del pensamiento en un caso en que el pensamiento es *su propio* pensamiento.

No se puede tener á los niños más que algunos minutos seguidos en el trabajo de analizar oraciones en sujeto y atributo, por más variadas que sean las oraciones, lo mismo en la construcción que en el asunto. Debemos, por tanto, dar al ejercicio otra forma cualquiera. Daremos, por ejemplo, á los niños un cierto número de nombres y les diremos que afirmen qué ocurre á las cosas nombradas; es decir, les llevaremos á tratar á aquellos nombres como sujetos posibles de oraciones y á unir á cada uno de ellos un atributo. Debe ponerse cuidado en no decir á los niños que les estamos dando «sujetos»; sólo puede haber sujeto donde haya atributo; es decir, cuando haya oración.

De la misma manera podemos dar á los niños un cierto número de atributos posibles, ó colecciones de palabras que expresen acciones y que ellos puedan modificar y convertir en atributos posibles, y pedirles que nombren cosas á las cuales pudiera atribuirse el «cambio» expresado por aquellas colecciones de palabras. Con estos ejercicios, los niños deben aprender que la oración es una unidad y una unidad compleja, puesto que el sujeto no tiene sentido separado del atributo, ni el atributo separado del sujeto. Una ventaja incidental de estos ejercicios es que los niños van adquiriendo así una excelente práctica de composición, y enterándose de la gran variedad de formas que el sujeto y el atributo pueden tomar.

El profesor podrá aún variar sencillamente la forma de los ejercicios, por ejemplo: trazando una divisoria vertical entre sujeto y atributo, ó subrayando el uno ó el otro, cuando algún trozo conveniente ha sido dictado ó escrito. No vale la pena hacer que los niños escriban trozos expresamente para un trabajo de este género; pero los ejercicios escritos con cualquier otro fin pueden ser aprovechados para éste.

Semejante modo de hacer el análisis de la oración en sujeto y atributo ocupará

cuatro ó cinco lecciones para una clase de niños de 12 años, y dos ó tres para una clase de niños de 14. Desde luego, los de más edad podrán trabajar con oraciones de forma más complicada, oraciones que contengan otras sustantivas como sujeto, frases absolutas, etc.; pero nada debe hacerse con frases ni oraciones subordinadas, sino determinar si forman parte del sujeto ó del atributo.

Hay una dificultad que no dejará de presentarse y que debe ser tratada tan pronto como se presente. Vamos á ocuparnos de ella con toda extensión, puesto que el método adoptado sirve para ilustrar lo que pretendemos cuando decimos que nuestro fin principal al enseñar la Gramática es llevar á los niños á ver distinciones, á hacerles pensar. Doy, por tanto, el esbozo de una lección sobre este punto.

¿Es cierto que *todas* las oraciones contienen sujeto y atributo? Hemos dicho que debe ser cierto, porque siempre que pensamos, pensamos en una cosa, y en una cosa que cambia. Quisiera ahora que pensarais en oraciones como las que he empleado con frecuencia al hablar con vosotros, oraciones como éstas: «habla más alto; ven aquí; trata de entender esto; lee tu oración ahora», ú oraciones como vosotros mismos usáis muchas veces cuando os dirigís á otra persona: «haga el favor de darse prisa; vámonos; haga el favor de hacer eso; venga de paseo conmigo.» ¿Estáis bien seguros de que todas estas son oraciones? Sí; hemos dicho que siempre que expresábamos nuestros pensamientos para que los otros los entendieran, empleábamos oraciones. Por tanto, si se trata efectivamente de oraciones, deberíamos poder encontrar en ellas un sujeto y un atributo, una parte que representa la la cosa en que se piensa, y otra, el cambio en esa cosa. Tomemos una de estas oraciones: «Habla más alto.» Te lo digo á ti, Smith. Ahora bien: ¿en qué cosa estaba yo pensando? En Smith. Sí; ¿y cuál es el cambio en que estaba pensando como ocurriendo en esa cosa, Smith?—El hablar más alto.—Justo; así, el *cambio de una cosa* que tengo en el espíritu es que Smith hable más alto. ¿Y cuál fué la oración que

empleé? ¿Cómo expresé mi pensamiento? Dije: «Habla más alto.» Y «habla más alto» ¿representa la cosa Smith ó el cambio en Smith?—Representa el cambio, lo que Smith tiene que *hacer*.—Así, si «habla más alto» es una oración, estas palabras ¿representan el sujeto ó el atributo?—El atributo.—Sí; pero hemos quedado en que no puede haber atributo sin sujeto. ¿Dónde está el sujeto?—Smith.—Pero recordáis que no he dicho, Smith. Sólo he dicho «habla más alto». De modo que, si «habla más alto» es el atributo, no hay sujeto, y hemos quedado en que yo había empleado una oración. Parece que tropezamos con una dificultad. ¿Encontráis algún camino para salir de ella? Es extraño que, al expresar mi pensamiento, es decir, que Smith debía hablar más alto, yo no haya nombrado á Smith. Recordáis que no le he nombrado. Pero él entendió. Yo hablé con sentido. Empleé una oración. ¿Por qué no le nombré?—Porque él sabía que usted estaba hablándole.—Sí; porque él sabía que yo estaba pensando en él. Vosotros veis bien en qué consistía mi pensamiento. Era que Smith cambiase en el sentido que yo deseaba. Muchas veces pensamos así en las cosas. Pensamos en un cambio de las cosas, según nuestros deseo, y ponemos nuestro pensamiento en una oración que es una orden. Cuando damos una orden, nuestro pensamiento es completamente diferente de cuando sólo afirmamos algo ó hacemos una pregunta. Cuando afirmamos algo, damos información; cuando hacemos una pregunta, buscamos información; pero cuando formulamos una orden, queremos decir que nuestro deseo es que alguien cambie. Y sólo damos órdenes á personas que saben que estamos hablando con ellas. Yo he dicho hace poco «Escuchad», y vosotros sabéis perfectamente quiénes quería yo que escuchasen. Sería verdaderamente absurdo que yo dijera «Escuchad» si quisiera que atendiesen á lo que yo decía las golondrinas que andan ahí fuera gorjeando. No se me ocurriría dar una orden tan tonta, porque sé que no me obedecerían. Si las personas á quienes damos una orden no saben que se la damos, no llegamos á ex-

presar ningún pensamiento; lo que pasa es, sencillamente, que no damos la orden. Así, cuando una persona da una orden á otra, esa otra sabe siempre que se dirigen á ella; sabe que están pensando en ella, y que se le está exigiendo un cambio. Por consiguiente, no hay necesidad de que la persona que habla exprese la cosa en que está pensando; esa cosa—la persona á quien se habla—sabe perfectamente que el que habla piensa en ella. Así, pues, en una orden, lo que importa es que quien habla exprese el *cambio* en la cosa, según su deseo de que ocurra. Por eso he dicho solamente: «Habla más alto», «Escuchad». En estas oraciones no hay sujeto; no hay más que atributo. La totalidad de esas oraciones sólo expresa un cambio, no la cosa que cambia. Una orden es la única clase de oración en que no hay sujeto, y podéis ver el motivo. Es un caso de estos á que nos referimos cuando decimos que la excepción confirma la regla. La regla es que en toda oración debe haber sujeto y atributo; pero si no hay necesidad de expresar la cosa en que se piensa, porque la propia cosa está allí para oír, ese es un caso excepcional que nos hace entender aún más claramente la regla.

Con frecuencia, si queremos dar una orden, llamamos á una persona por su nombre, para tener la seguridad de que esa persona entiende que estamos hablando con ella, como yo podría haber dicho antes: «Habla más alto, Smith.» Pero el nombre sólo está aquí empleado para llamar la atención; no es realmente parte de la oración. Al leer poesías, podréis notar que los poetas parece algunas veces que están dando órdenes á cosas que no pueden entender, y las invocan para hacer algo. Ellos dicen al viento que silbe y al mar que se revuelva furioso. Pero todos comprendemos que eso no es más que una manera de hablar; al poeta le place suponer que cosas inanimadas pueden realizar actos como si fueran personas, y en ese sentido se dirige á ellas.

Ya nos hemos referido incidentalmente á otra dificultad que puede suscitarse. Cuando decimos que las oraciones expre-

san pensamientos, no debe suponerse que una oración representa los pensamientos según el orden en que fueron ocurriendo— es decir, el pensamiento real de que se ocuparía el psicólogo.—Nuestros pensamientos toman, generalmente, una nueva disposición en nuestro espíritu, según vamos enunciándolos. Primero, el sujeto; luego el atributo representa un orden lógico; pero no exactamente el orden real del pensamiento. Así, según hemos visto, muchas veces ocurre que, cuando preguntamos á un niño qué es lo que estaba en su espíritu cuando pronunciaba cierta oración, él nombra cualquier cosa expresada por palabras que están en la oración, pero que no son el sujeto. Si, por ejemplo, le hacemos la pregunta con referencia á la oración «Dejé caer los libros en el barro cuando venía á la escuela esta mañana», puede decirnos que el que habla estaba pensando en «libros manchados de barro.» El mejor sistema es atacar de frente la dificultad, y enseñar al niño que fué probablemente la vista de los libros manchados de barro lo que le llevó á pensar sobre lo que había sucedido cuando caminaba hacia la escuela; pero que, ya arreglados así sus pensamientos, lo que él decía era: «Dejé caer los libros en el barro», y esto es la expresión de un pensamiento respecto de *sí mismo*. Con frecuencia, el sujeto de una oración expresa la última cosa en que realmente pensamos cuando disponemos nuestros pensamientos de manera que podamos transmitirlos con claridad á otras personas.

Debe observarse que nuestro método de proceder consiste en llevar la clase á investigar casos particulares. Sólo habremos logrado nuestro fin inmediato cuando la clase pueda, en cualquier caso particular, distinguir las palabras que representan la cosa, de las palabras que hacen una afirmación sobre esa cosa, sea cual fuere el orden en que las palabras se presenten.

## EL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA DRA. MONTESSORI por Alfredo Samonati (1)

### I

La publicación de «*Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei Bambini*» (2), de la doctora M. Montessori, docente de la Universidad de Roma, por intermedio de la cual presenta una relación completa del alcance y desarrollo del sistema de que es autora, ha tomado los caracteres de todo un acontecimiento en los Estados Unidos, como lo fué antes y lo es aún á lo presente en los principales países europeos, dando así origen á numerosas discusiones y controversias de todo género, por más que explícitamente se le atribuye un valor pedagógico incuestionable.

El motivo originario del vivo interés despertado por aquel método descansa sobre el nuevo concepto que en la actualidad se abriga de lo que constituye la vida social y de las correspondientes fuerzas regeneradoras que se agitan y se hacen sentir en todas partes del mundo. Entre esas últimas, la que se refiere á la educación es la que se considera como de mayor importancia, tanto por los investigadores científicos, como por los sociólogos; pero la palabra «educación» toma para éstos un sentido algo diferente al de las disciplinas formales que generalmente implica. De ahí que el método de la doctora Montessori, al cual se atribuye la cualidad distintiva mencionada, no sólo ataca con certeza el verdadero momento psicológico, sino también, con la misma exactitud, el que corresponde al movimiento de la reforma so-

(1) Extracto del detenido estudio, que ha hecho el autor, del método educativo de M. Montessori, y que ha publicado en los *Anales de Instrucción primaria*, de Montevideo. Tomo XI, 1913.

(2) Los datos informativos consignados en esta exposición condensada del sistema Montessori, han sido tomados, en su mayor parte, de la traducción inglesa de la obra citada, traducción debida á la señorita Anne E. George y publicada por la casa editora F. A. Stokes, de New-York.—Debe recordarse aquí que la doctora Montessori es también autora de un tratado de Antropología Pedagógica, publicado por la casa Vallardi, de Milán.

cial, por lo que, aparte de su valor intrínseco ó permanente, atrae hacia sí la atención de todas las personas interesadas en las tareas de enseñar á la infancia ó de mejorar las condiciones de la sociedad humana.

Todo nuevo sistema lleva el sello de la personalidad que lo concibe y lo formula. En este caso particular, dicho elemento se destaca con vivos caracteres en razón del ardiente entusiasmo de la Sra. Montessori y de su propio instinto maternal, vitalizados ambos por un profundo estudio hecho respecto á las ciencias que se refieren á la vida humana y por la experiencia práctica adquirida con motivo de la aplicación de sus conocimientos en favor de niños anormales. Es su método, en una palabra, el resultado de sus condiciones mentales superiores, de su preparación científica y de su experiencia profesional. Esa combinación de cualidades puede descubrirse en el primer capítulo de su libro, el cual, aunque titulado *Consideraciones críticas*, es más bien una revelación de su naturaleza simpática, sensible, así como un registro de sensatas reflexiones brotadas como consecuencia de las restricciones impuestas á los niños por ella observados.

En los primeros párrafos del capítulo á que se ha hecho referencia, dice la doctora Montessori: «La pedagogía científica no ha sido todavía definitivamente construída, ni tampoco definida.» Esa aseveración encuentra, como es natural, una inmediata respuesta en el pensamiento de miles de maestros que han seguido con vivo interés los rápidos progresos hechos respecto al estudio del niño considerado en todas sus fases—biológica, genésica, étnica é individual—, estudio mirado con cierta desconfianza por la psicología y la filosofía del pasado; sin embargo, esa especie de contrariedad provocada por las modernas investigaciones hechas en el campo educacional, ha de considerarse más bien como tendencia á probar que la enseñanza no es la aplicación de una bien razonada y perfecta teoría, sino un arte que se inspira constantemente en muchas ciencias á la vez. El libro de la doctora Montessori

confirma ese concepto. «No es mi intención—dice—presentar un tratado de Pedagogía científica», y más adelante, después de referirse á sus experimentos hechos en escuelas elementales y basados sobre el estudio de la antropología y de la pedagogía psicológica, agrega: «La verdad es que el progreso práctico de las escuelas reclama una verdadera fusión de esas modernas tendencias, en práctica y en pensamiento.»

El nuevo método puede, de consiguiente, considerarse como una tentativa de fusionar las tendencias disociadas en la actualidad. En este caso particular, la fusión se realiza en el pensamiento y en el esfuerzo de un individuo solo; pero eso no representa más que un incidente del movimiento iniciado, el cual, en último término, intenta atraer directamente los hombres de ciencia hacia el importante campo de la escuela, al mismo tiempo que levantar los maestros del nivel intelectual inferior al que están limitados presentemente.

En su grado actual de desarrollo, el trabajo de la doctora Montessori ofrece á la consideración dos cuestiones principales: sus métodos instructivo-educativos y su material de enseñanza. En su aplicación, tanto los unos como el otro, se adaptan á las condiciones del crecimiento ó desarrollo funcional de los alumnos, siendo precisamente esa relación concomitante lo que expresa su valor intrínseco, así como el carácter típico y distintivo del sistema al cual aquéllos pertenecen. Por otra parte, no sólo se dirigen á las actividades especiales de la infancia, sino que reclaman también una nueva clase de equipo escolar y una nueva orientación de propósitos por parte de los maestros, según así lo expresa la autora del sistema:

«Si hemos de desenvolver un sistema de pedagogía científica, es necesario entonces seguir líneas de conducta distintas á aquellas que han sido tomadas por base hasta lo presente. La transformación de la escuela debe ser contemporánea á la preparación del maestro, pues que si hacemos de éste un observador familiarizado con los métodos experimentales, debemos en-

tonces también poner los medios necesarios á su alcance para que pueda hacer sus observaciones y experimentos en la escuela. El principio fundamental de la pedagogía científica debe ser *la libertad del alumno.*»

Esa doctrina de libertad no es nueva en el mundo educacional; sin embargo, el método Montessori se basa sobre el individuo, mientras que otros, el del Dr. Dewey por ejemplo, que también encierran aquella doctrina, lo hacen sobre las relaciones sociales tal cual existen entre los niños en su vida corriente. La diferencia á ese respecto es grande y se explica si se tiene en cuenta que la Sra. Montessori inició sus primeros experimentos con niños defectuosos, esto es, con aquellos cuyos achaques — físicos ó mentales — les impedían su pronto ajustamiento á la vida social, aun á las simples formas de la vida del hogar. Los esfuerzos hechos más tarde á favor de los niños normalmente constituidos nacieron como resultante de las experiencias primeras, realizadas sobre aquellos de naturaleza subnormal. Las observaciones hechas por la Sra. Montessori sobre niños idiotas en tiempos que actuaba como practicante de medicina en la clínica de psiquiatría de la Universidad de Roma, y su ardiente deseo de despertar las adormecidas facultades de aquellos desgraciados, fueron las causales que la incitaron á estudiar los escritos pedagógicos de Itard y sus correspondientes desenvolvimientos prácticos debidos á Edward Séguin; su entusiasmo fué estimulado más todavía con motivo del criterio sostenido por sus colegas. La convicción de que la Pedagogía debe unirse á la Medicina en sus tentativas de vencer algunas anormalidades, había conducido á los médicos á declararse en favor del uso de ejercicios gimnásticos para el tratamiento de ciertas enfermedades — la parálisis, la sordera, el raquitismo, etc. —; pero respecto á esa convicción, la Sra. Montessori dice: «Yo, sin embargo, difiero de mis colegas en cuanto opino que la deficiencia mental presenta más bien un problema pedagógico que uno de carácter médico.»

Una conferencia relativa á ese importante asunto, dada por la doctora Montessori en 1898, ante el Congreso Pedagógico de Turín, produjo una profunda impresión en el ánimo de los médicos y maestros, así como despertó á su favor el interés del Ministro de Instrucción pública, Dr. Guido Baccelli. Desde entonces fué cuando empezaron á hacerse públicas y, de consiguiente, á conocerse las ideas de la doctora Montessori y los primeros trabajos investigativos por ella realizados. Poco después de aquella época fué invitada por el Ministro Baccelli á dar á los maestros de Roma una serie de cursos relativos á la educación de niños de aptitudes psíquicas deficientes; esos cursos fueron desarrollados en una escuela fundada para educandos anormales, la cual dirigió la doctora Montessori por dos años consecutivos. Más tarde se fundó el Instituto Médico Pedagógico, en el que se congregaron, no sólo los niños de constitución psíquica subnormal, existentes en las escuelas públicas, sino también los idiotas recluidos en los asilos especiales, de la ciudad de Roma.

En esa última institución la doctora Montessori actuó dos años como directora, enseñando á niños y preparando maestros, en cuyo tiempo que visitó otras ciudades, entre ellas París, Londres y Berlín, á los efectos de familiarizarse con los métodos de la pedagogía terapéutica. «Esos dos años de práctica, dice, representan, fuera de toda duda, mi verdadera graduación en pedagogía.» La creencia de que los métodos empleados con niños deficientes «contenían principios educativos más racionales que los en uso» y que «aplicados á alumnos normales desenvolverían y libertarían su personalidad de un modo sorprendente y maravilloso» fué para ella, desde entonces, una idea dominante. En esa convicción, no sólo realizó un estudio sistemático de la pedagogía terapéutica, sino que se inscribió como estudiante de filosofía en la Universidad de Roma, á los efectos, según ella lo dice, «de emprender el estudio de la psicología normal y de los principios sobre los cuales



se funda». Ese curso de estudios lo completó más tarde con otros de psicología experimental que acababan de establecerse en las Universidades de Turín, de Roma y de Nápoles, así como con investigaciones relativas á la antropología pedagógica hechas en las escuelas elementales. Todo eso la acreditó para enseñar esa materia en la Universidad de Roma.

El método Montessori, pues, lo mismo que el de Froebel, puede considerarse como producto de la intuición y de un orden superior de preparación intelectual.

En sus comienzos los experimentos hechos sobre niños anormales fueron realizados con el intento de excitar las facultades sensitivas y perceptivas de los mismos, así como de provocar el desarrollo del poder de coordinar los movimientos musculares, respecto á lo cual los niños de constitución sana son muy activos. La transición de esos ejercicios á los métodos de enseñanza relativos á la lectura y á la escritura representa, como se verá más adelante, un paso muy significativo en el sistema educacional de la doctora Montessori. Esto, ella misma lo reconoce cuando dice: «A esta altura sólo haré notar que intenté un método original para la enseñanza de la lectura y la escritura, una parte de la educación del niño que se encuentra lo más imperfectamente tratada en las obras de Itard y de Séguin.»

El éxito obtenido con esos métodos, los cuales habilitaron á niños idiotas á pasar un examen de lectura y escritura con alumnos normales en las escuelas públicas, abrieron el camino para una prueba final respecto á su valor, es decir, en cuanto concierne á su adaptabilidad á niños de constitución psico-física normal.

Existe presentemente en Roma una sociedad de beneficencia «La Asociación romana de Buenos Edificios», á cargo del Sr. Eduardo Talamo, su director general, la que, como su nombre lo indica, se encuentra empeñada en desarrollar un plan comprensivo para mejorar las condiciones en que viven las personas pobres. Con ese propósito en vista, la asociación mencionada adquiere edificios urbanos ó suburbanos — casas de inquilinato —, los re-

construye y los administra como «un buen padre de familia lo haría». Una saliente característica de ese plan lo constituyen las «Casas de los Niños» — *Case dei Bambini* — que se reservan en dichos edificios para los niños que no han llegado todavía á la edad que hace obligatoria su concurrencia á la escuela y que han de dejarse solos durante el día mientras sus padres atienden el desempeño de sus tareas. Invitada por el Sr. Talamo á emprender la organización de «escuelas infantiles», en las casas modelos construídas por la Asociación por él representada, la doctora Montessori encontró en aquel ofrecimiento una oportunidad favorable para mostrar la posible aplicación general de su sistema y el valor y alcance de sus métodos pedagógicos y disciplinarios.

Cinco años hace que la doctora Montessori abrió su primera «Escuela de la Infancia» (*Case dei Bambini*) y que empezó á aplicar sus revolucionarios métodos pedagógicos á la enseñanza de niños pequeños. Su obra puso en pie un movimiento educacional que no sólo está trasformando las escuelas en la península italiana, sino que hace también rápidos progresos en otras partes. En Junio de 1911, el Congreso suizo sancionó una ley por la cual se exige la aplicación del sistema Montessori en todas sus escuelas públicas. Dos escuelas modelos fueron abiertas en París en Septiembre del mismo año, una de ellas bajo la dirección de la hija del Ministro francés acreditado en Italia, la cual hizo sus estudios en Roma con la doctora Montessori. Preparativos se han venido haciendo durante el año pasado para establecer el sistema en Inglaterra, la India, China, Corea, Méjico y Honolulu. En los Estados Unidos funcionan ya algunas escuelas del tipo Montessori, en los Estados de Nueva York y Massachussetts, y los demás se proponen organizarlas cuando dispongan del personal docente necesario, para lo cual muchos maestros han sido enviados á Roma á los efectos de asistir á los cursos especiales que la doctora Montessori da personalmente para aspirantes ingleses y americanos.

Expuestas así á grandes rasgos algunas

de las fases preliminares del sistema de la doctora Montessori, el cual más que un simple método de enseñanza para niños pequeños debe considerarse como una de las ramas de la ciencia moderna, aplicada y dirigida hacia la formación de una nueva raza de individuos, los capítulos siguientes van á ocuparse de sus principales características.

### El sistema Montessori aplicado á niños normales.

En las «Casas de los Niños», donde fueron hechos los primeros ensayos relativos á la aplicación del sistema Montessori á niños anormales, el principio de libertad del alumno se encuentra condicionado por estrictas bases de admisión. El ingreso sólo puede efectuarse entre los 3 y 7 años de edad; no se exige ninguna cuota por concepto del pago de la enseñanza proporcionada; pero los padres que resuelvan aprovechar las oportunidades ofrecidas, deben comprometerse á enviar sus hijos á la Casa de los Niños á las horas preestablecidas, limpios en su cuerpo y en su vestido, provistos de un delantal adecuado, y de mostrar el mayor respeto y deferencia lo mismo hacia la directora que hacia todas las personas relacionadas con aquellas Casas, á la vez que cooperar con los maestros en la educación de sus hijos.

Por otra parte, una vez á la semana, á lo menos, se exige á las madres de los educandos que vayan á ver á la directora; en primer lugar, para que la informen respecto á la vida de sus hijos en sus propios hogares, y, en segundo término, para recibir ellas mismas consejos útiles relativos al modo de tratarlos.

El reglamento escolar establece también que sean expulsados de las Casas los alumnos que no se hayan lavado como es debido, ó que se presenten con trajes sucios, que se muestren incorregibles, cuyos padres falten al respeto de las personas relacionadas con las casas infantiles ó que, por mala conducta, destruyan la obra educacional de la institución. Por otra parte, se desea también que cada uno de los educandos esté provisto, si es posible, de un

memorándum biológico, el cual dé referencias respecto á su nacimiento, su régimen de alimentación y las enfermedades de sus primeros años, así como también en cuanto concierne á las tareas de sus padres, sus condiciones de vida, etc., datos todos que pueden ser de no pequeña utilidad á los maestros para el mejor desempeño de sus tareas.

### MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los métodos seguidos en la escuela, ó mejor dicho, en la Casa de los Niños, pueden considerarse como agrupados en dos distintas divisiones: aquellos que se refieren al estado y desarrollo físico de los educandos y los que conciernen al desenvolvimiento mental de los mismos. Las dos especies de métodos que acaban de mencionarse, en la práctica no actúan separadamente, pero conviene hacerlo así á los efectos de su análisis. Por otro lado, hay todavía en el sistema un tercer elemento, vale decir, la actitud del maestro, la cual debe ser la de un observador científico. Ese requisito es de orden fundamental; no obstante, las consideraciones que á ese respecto sería posible hacer, pueden muy bien incluirse en las que á los métodos conciernen, desde que estos últimos forman parte de los fenómenos que deben observarse.

*Los métodos físicos.*—Los métodos relativos al bienestar físico de los educandos incluyen, como partes esenciales, las mediciones antropométricas y la inspección médica.

Las mediciones son de dos clases, simples las unas, que, como son las que se refieren al peso de los niños, pueden ser tomadas por los maestros durante el tiempo destinado para el baño semanal, y complejas las otras, puesto que requieren la competencia y la habilidad de un elemento profesional. Dentro de esa última categoría se incluye la inspección médica, que se realiza periódicamente, y que se hace extensiva á las condiciones sanitarias y económicas de los hogares, mediante la cooperación del maestro y el facultativo.

Subordinados á los exámenes por medio

de los cuales se determina el desarrollo físico de los alumnos, se encuentra el arreglo y el equipo de los salones de clase y patios de la Casa. Estos están planeados de modo que contribuyan á promover el principio de libertad en sus manifestaciones espontáneas. Las mesas y las sillas son livianas y fáciles de mover, siendo, de consiguiente, en ese sentido, análogas á las que se usan en los jardines de infantes. El patio de recreo y el jardín de una escuela Montessori están en comunicación directa con el ó los salones de clase, de manera que los alumnos pueden ir libremente de los unos á los otros durante todo el día y cuando así les place.

Otra de las características consiste en la decoración de las Casas de los Niños con pinturas adecuadas—cosa que de unos años á esta parte ha venido trasformando el interior de las escuelas inglesas y americanas—y que la doctora Montessori estima como un medio auxiliar de gran importancia para despertar el sentimiento estético de los pequeños educandos.

*Métodos dirigidos hacia el desarrollo mental.*—En los esfuerzos sistemáticos que se realizan en el sentido de provocar el desarrollo mental de los alumnos, el principio de libertad se transforma en un medio, ó sea un factor de disciplina. El maestro está obligado á reprimir aquella clase de actividades que afectan el interés colectivo «pero, todo lo demás, toda otra manifestación que responda á un propósito útil, sea cual fuese y como quiera que se exteriorice, no sólo ha de permitirse, sino que debe ser observada por el maestro». La represión de los movimientos espontáneos y la imposición de tareas arbitrarias están prohibidas; sólo pueden reprimirse actos juzgados como inútiles ó peligrosos.

El principio de libertad, que tanta importancia tiene en el sistema Montessori y al cual tanta consideración se le dispensa, no se le trata desde un punto de vista social, sino desde uno biológico. «Debe entenderse, dice la autora, como reclamando las condiciones adaptadas á los más favorables desenvolvimientos de su entera individual (del niño)... Tanto desde el punto de

vista fisiológico como del mental incluye esto el libre desarrollo del cerebro.» Resulta, pues, que la educación, según ese sistema, es un proceso individual, ó, como lo dice la doctora Montessori, «hacia unidades simples, observadas una á una, es como la educación debe dirigirse». No es necesario casi decir, que una tal concepción de la enseñanza puede ser aplicada sólo á niños muy pequeños, por lo mismo que el impulso de asociar las acciones se manifiesta desde una edad temprana y por cuanto no representa únicamente una de las tendencias más poderosas de los seres humanos, sino en gran parte la base sobre la cual se organizaron los procesos educativos ordinarios que se siguen en las escuelas primarias.

Es igualmente obvio que una teoría científica de la educación no puede establecerse por el esfuerzo de un individuo solo. La doctora Montessori es la primera persona que ha convertido las deducciones de la ciencia en fórmulas de enseñanza aplicables á los períodos más tempranos de la infancia, por lo que, sea como fuere é independientemente del veredicto final que se pronuncie respecto á la bondad de su sistema, su tentativa responde á una urgente demanda brotada como consecuencia de las investigaciones biológicas y psicológicas hechas en las dos últimas décadas pasadas.

Dado, pues, un pequeño grupo de niños, seleccionados en razón de las exigencias eliminativas de admisión, atendidas cuidadosamente sus necesidades físicas, su libertad no restringida más que en cuanto puede afectar el propósito general, ¿cuál es el proceso de su educación psíquica?, ¿á qué fin se la conduce?, ¿por qué medios se realiza?, en una palabra, ¿en qué consisten las *lecciones* de ese sistema?

La respuesta á esas cuestiones puede darse en un sentido general presentando, como se hace en seguida, el orden de los ejercicios correspondiente al horario de invierno á que se subordina el funcionamiento de las Casas de los Niños.

*Apertura: 9 m.—Clausura: 4 m.*

9-10. Entrada. Saludo. Inspección de la limpieza personal. Ejercicios prácticos de la vida corriente; ayudarse los unos á los otros á ponerse los delantales. Recorrer el salón de clase á los efectos de cerciorarse que todas las cosas estén limpias y en orden. Lenguaje: conversación; los niños relatan los principales sucesos ocurridos durante el día anterior. Ejercicios religiosos.

10-11. Ejercicios intelectuales. Lecciones objetivas interrumpidas de cuando en cuando por pequeños intervalos de descanso. Nomenclatura; ejercicios sensoriales.

11-11,30. Ejercicios físicos sencillos, generalmente movimientos hechos con gracia; posición normal del cuerpo, marchas en línea, saludos, movimientos de atención, paseos, colocación de objetos con gracia.

11,30-12. Merienda. Oración corta.

12-1. Juegos libres.

1-2. Juegos dirigidos, si es posible al aire libre. Durante ese período los alumnos mayores ejecutan algunos trabajos prácticos, como son: limpiar el salón, sacudir el polvo, poner las cosas en orden, etc. Inspección general de limpieza. Conversación.

2-3. Trabajos manuales. Modelado en arcilla, dibujo, etc.

3-4. Gimnasia colectiva y canto, si es posible al aire libre. Ejercicios dirigidos al desarrollo de la previsión; visita y cuidado de las plantas y los animales.

Las reglas directoras aplicables á todos los ejercicios, son las siguientes: deben ser individuales, simples, breves y objetivas. El maestro entretanto observa si el niño se interesa en el objeto, cómo se interesa, por cuánto tiempo, etc., y aun las expresiones de su cara, cuidando siempre de no ofender el principio de libertad individual.

El ejemplo siguiente puede servir para ilustrar el método de una lección sencilla; más adelante se presentarán otros de naturaleza más compleja:

El maestro desea enseñar á un niño á

conocer los colores rojo y azul, para lo cual empieza por llamar la atención del alumno hacia el objeto diciendo: «Mira esto», y añade, mostrando el color rojo: «esto es rojo», levantando un tanto su voz y pronunciando la palabra «rojo» despacio y con claridad. Después, mostrando el otro color, dice: «esto es azul». Luego, para estar seguro de que el alumno ha comprendido, le pide sucesivamente un color y después el otro. Si el educando se equivoca, el maestro no insiste ni repite la enseñanza; sonrío, hace una demostración cariñosa al niño y guarda los colores.

Ese ejercicio envuelve en sí, estímulo y reacción por lo que al alumno atañe, y observación atenta en lo que al maestro concierne. Por muy detallados y minuciosos que sean los ejercicios subsiguientes que se hagan, los elementos esenciales que en ellos predominan son los mismos siempre: excitación del sensorio, reacción motora y observación científica. Y de ese modo, vale decir, por medio de la repetida y simultánea presentación de estímulos diferentes, se establecen vías de asociación en los centros cerebrales, lo que equivale á promover el desarrollo funcional de dichos órganos.

Los ejercicios seleccionados por la Doctora Montessori son de tres clases, respondiendo, respectivamente, á la coordinación muscular, á la percepción de los sentimientos y á la *discriminación* sensorial.

#### COORDINACIÓN MUSCULAR

A la clase de coordinación muscular pertenece la gimnasia especial adoptada por el sistema, gimnasia que en su mayor parte corresponde á los ejercicios que se relacionan con la marcha. Dichos ejercicios han sido seleccionados cuidadosamente y con referencia á la desproporción que se manifiesta entre los miembros y el tronco de los niños á la edad en que ingresan en la escuela (3 años), así como al rápido crecimiento de los primeros durante los años subsiguientes.

Por otra parte, se tiene siempre en cuenta el hecho de que si un alumno, física-

mente considerado, no es bastante fuerte, la postura erecta lo mismo que la marcha constituyen en realidad para él una causa de fatiga, y que los huesos largos de los miembros, cediendo al peso del cuerpo, se deforman y arquean fácilmente. Esto ocurre sobre todo con niños de familias pobres, mal nutridos, ó en aquellos cuyos esqueletos, si bien no presentan síntomas de raquitismo, están retardados en el proceso de su osificación normal. La tendencia espontánea de los niños á mantenerse derechos y á levantar sus piernas hacia arriba, se considera como la expresión de una necesidad física relacionada á las proporciones de su cuerpo.

Los principales aparatos ideados ó adoptados por la doctora Montessori para sus Casas, con objeto de que los educandos puedan ejercitar sus miembros evitando al mismo tiempo la fatiga originada por el peso de su cuerpo, consisten: en una palizada de barras paralelas sostenidas por soportes verticales, un columpio de asiento muy amplio, suspendido cerca de una pared y contra la cual pueden los alumnos empujar los pies, un péndulo, que los niños pueden hacer oscilar hacia un lado y otro mientras están sentados en su pequeñas sillas de brazo, y una escalera de madera en forma de espiral con una balaustrada de un lado y abierta del otro.

Además de los ejercicios correspondientes á los aparatos mencionados, se hace gimnasia libre y juegos de varias clases. Por otra parte, se ejecutan trabajos manuales y se cuida de las plantas y pequeños animales domésticos que se posea, no sólo como un medio de provocar el desarrollo muscular, sino también con el propósito de excitar los instintos y las emociones que se refieren á la naturaleza social, por más que aquel último género de actividades no constituye una de las características del sistema Montessori. Lo mismo puede decirse respecto á los ingeniosos ejercicios de los dedos y al material correspondiente, por medio de los cuales se acostumbra á los pequeños educandos á ejecutar los movimientos que deben hacer para vestirse (abotonarse, hacer los

lazos de sus corbatas ó cinturones, etc.). Esos ejercicios representan los esfuerzos que se realizan para hacer la educación todo lo práctica posible; pero, en rigor, no son en sí ni más ingeniosos ni científicos que los ejercicios similares que se llevan á cabo en los *Kindergarten* modificados ó en los grados inferiores de las escuelas elementales.

#### LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS

La educación de los sentidos según el sistema Montessori presenta una estrecha analogía con los experimentos psicológicos relativos á la medida sensorial, por más que el proceso educativo en el sistema mencionado, no toma por base para su iniciación las conclusiones de la psicología experimental. A este respecto dice la doctora Montessori: «El método por mí empleado consiste en hacer un experimento pedagógico con un objeto didáctico y en esperar la espontánea reacción del niño».

Existe, según la autora lo admite, semejanza entre el material utilizado en la aplicación de su método y el que emplea la psicometría. La diferencia se encuentra en esto: «El estesiómetro hace posible la medición; mis objetos, por el contrario, no permiten con frecuencia tomar medidas, pero sirven, en cambio, para provocar en el niño el ejercicio de sus sentidos». Los objetos seleccionados ó inventados para ese propósito—el «material didáctico» como se le llama—son, de consiguiente, tan esenciales al método Montessori como los dones y los juegos de los jardines de infantes lo son para el sistema simbólico de Froebel.

La educación sistemática de los sentidos de la visión y la audición se conduce en las Casas de los Niños de un modo análogo á lo que se hace en las escuelas para alumnos de mentalidad subnormal, aunque con la diferencia de que en las primeras se tiende especialmente á aislar el sentido hacia el cual el ejercicio se dirige en un momento dado.

#### *Los sentidos táctil y térmico.*

El espíritu y los métodos de la educación sensorial pueden ilustrarse mediante

los procedimientos usados en los casos correspondientes á los sentidos del tacto y térmico, los cuales, entre paréntesis, han recibido, en general, poca atención, salvo en las escuelas establecidas para niños defectuosos, especialmente en las clases para ciegos y sordomudos.

En la introducción dedicada á ese asunto dice la doctora Montessori:

«La educación del tacto y del sentido térmico se realiza al mismo tiempo, pues que el baño caliente y, en general, el calor, hacen al primero más sensible. Desde que para ejercitar el sentido del tacto es necesario tocar, el baño de las manos en agua caliente tiene la ventaja adicional de enseñar al niño un principio de limpieza: el de no tocar con las manos objetos que no estén limpios. Aplico, pues, las nociones generales de la vida práctica, respecto al lavado de las manos, limpieza de las uñas, etc., á los ejercicios preparatorios á la discriminación de estímulos táctiles.»

Esos ejercicios preparatorios se encuentran descritos como sigue:

«Hago que el niño se lave cuidadosamente las manos con jabón en una pequeña palangana, haciendo que las enjuague en otra que contenga agua fría. Luego le enseño cómo secarlas y restregarlas con suavidad, preparándolo de ese modo para su baño regular. Después le muestro cómo palpar, es decir, la manera de tocar las superficies; para eso es necesario tomar el dedo del alumno y llevarlo muy despacio sobre las partes que se quieren hacer sentir.

»Otra característica particular de la técnica consiste en enseñar al alumno á mantener sus ojos cerrados mientras toca, alentándolo á que así lo haga, diciéndole que de ese modo sentirá mejor las diferencias, con lo que se le conduce á que distinga sin la ayuda de la vista los cambios de contacto. De esa manera aprenderá pronto y mostrará que le agrada el ejercicio.»

El material empleado para el desarrollo del sentido del tacto consiste en una colección de tiras de papel de todas gradaciones, desde las más suaves hasta las más

ásperas, representadas en este caso por el papel de lija, pero se utilizan también con el mismo objeto otros materiales destinados para otras clases de lecciones. Para la educación del sentido térmico se emplea una serie de pequeñas escudillas, las cuales se llenan de agua á diferentes grados de temperatura; ésta se determina por medio de un termómetro de modo que pueda regularse el contenido y por manera que dos recipientes tengan el mismo grado de calor. Las escudillas tocadas por su parte exterior producen la impresión térmica que se desea.

Para el desarrollo del sentido del peso se emplean pequeñas tablillas, de 6 por 8 centímetros y de 5 milímetros de espesor, hechas con tres distintas clases de madera. Su peso respectivo es de 24, 18 y 12 gramos, dando así una diferencia de 6 gramos entre cada dos series. Esas tablillas deben estar bien pulimentadas y barnizadas de modo que desaparezca toda aspereza y que se destaque el color natural de la madera.

El niño, «observando el color, conoce que ellas son de peso diferente, y esto ofrece un medio de comprobar el ejercicio. Toma dos de ellas, colocándolas en la palma de la mano sobre la base de sus dedos abiertos; en seguida las mueve hacia arriba y hacia abajo, á fin de calcular su peso. Ese movimiento debe llegar á ser, poco á poco, casi insensible... Se conduce así al alumno á establecer la distinción mediante la sola diferencia de pesos, pues que con los ojos cerrados se le aparta de la guía que pueden ofrecer los distintos colores. Aprende á hacer eso por sí mismo y á interesarse en *adivinar*».

#### *Sentidos combinados en la educación.*

Con motivo del desarrollo del sentido *estereognóstico*, el proceso educativo entra entonces en una faz de naturaleza más compleja, desde que responde al propósito de estimular el reconocimiento de objetos por medio del auxilio simultáneo de las sensaciones táctiles y musculares.

Tomando esa unión como base, «los experimentos», dice la señora Montessori,

«han producido satisfactorios y espléndidos resultados educacionales». El material correspondiente lo describe la autora del sistema como sigue:

«El primer material didáctico utilizado por nosotros lo constituyen los prismas (ladrillos) y cubos de Froebel. Llamamos la atención del niño hacia la forma de los dos sólidos; hacemos que los *sienta* con cuidado y exactitud, con los ojos abiertos, repitiendo al mismo tiempo alguna frase que sirva para concentrar su interés sobre las particularidades de las formas presentadas. Después de eso se le pide que coloque el cubo á la derecha y el prisma á la izquierda, sintiéndolos siempre, pero sin mirarlos. Finalmente, se hace repetir el ejercicio manteniendo al alumno con los ojos vendados. Casi todos los niños realizan el ejercicio con éxito, siendo capaces de eliminar cualquier error cometido después de dos ó tres experimentaciones. Hay en total 24 cubos y prismas, de modo que la atención puede mantenerse activa por algún tiempo en esa clase de *juego*; pero, indudablemente, el placer del niño se acrecienta mucho en razón de que lo observan un grupo de compañeros, todos interesados y ansiosos.»

Entre otros de los resultados educacionales derivados de ese proceso particular, se menciona el descubrimiento de un caso notable de habilidad funcional ambidextra en una niña de 3 años, así como de muy delicadas discriminaciones desenvueltas en la mayoría de los alumnos, sin esfuerzos aparentes en su sistema nervioso.

La semejanza entre ese método educativo de los sentidos y los experimentos psicométricos que corresponden á los trabajos de psicofísica es muy sensible; no obstante, los resultados del primero se observan y se registran, considerándolos desde un punto de vista distinto al que se hace con los segundos.

Por lo que respecta á los sentidos del gusto y del olfato, no se han obtenido hasta ahora resultados plenamente satisfactorios.

### *La educación de las percepciones sensoriales diferenciales.*

Los ejercicios relativos al desenvolvimiento de las percepciones sensoriales diferenciales son más complejos que aquellos que se refieren á la educación de las percepciones simples, requiriendo, como consecuencia, un material más variado y también más delicado.

No es posible dar en pocas palabras una idea exacta de esa faz del proceso educativo; con todo, va á presentarse aquí la descripción del primer ejercicio de la serie, el cual se refiere á la percepción visual de las dimensiones. El material empleado para el mismo y su aplicación se encuentran descritos en la obra de la doctora Montessori del siguiente modo:

«Constituyen el material utilizado tres *blocks* de madera, cada uno de ellos de 55 centímetros de largo por 6 de ancho y 8 de espesor. Por otra parte, cada uno de esos blocks contiene 10 piezas de madera, colocadas en sus correspondientes agujeros. Dichas piezas son de forma cilíndrica y se manejan por medio de una pequeña cabeza ó botón de madera ó bronce, la cual se encuentra ajustada en el centro de la parte superior de aquéllas. En el primer juego de la serie, todos los cilindros son de la misma altura (55 milímetros), diferenciándose por su radio. El más pequeño tiene un diámetro de un centímetro; los demás acrecientan esa coordinada á razón de un medio centímetro del uno al otro. En el segundo juego de la serie todos los cilindros tienen el mismo diámetro, correspondiendo éste á la mitad del que posee el cilindro más grande de la serie anterior (27 milímetros). Los cilindros de ese segundo juego difieren en altura; el primero es un simple disco de un centímetro de alto; los otros acrecientan sucesivamente esa dimensión en 5 milímetros, por lo que el décimo de la serie tiene 55 de altura. En el tercer juego los cilindros son distintos por su diámetro y su altura; el primero tiene un centímetro de alto y uno de diámetro; los otros acrecientan sucesivamente ambas dimensiones en medio centí-

metro. Los blocks que contienen los cilindros mencionados tienen la apariencia de las cajas de pesas usadas por los químicos. Con esos juegos aprende el niño, trabajando por sí mismo, á diferenciar los objetos por su espesor, por su altura y por su tamaño.

»En el salón de clase pueden jugar á la vez, con esas tres series, tres alumnos agrupados alrededor de una mesa, de modo que el intercambio de las manipulaciones contribuya á hacer los ejercicios más variados. El niño saca los cilindros de sus moldes, los mezcla sobre la mesa y los vuelve después á colocar en sus correspondientes aberturas. Esos objetos están hechos de pino duro, pulido y barnizado.»

Los ejercicios relativos á las percepciones diferenciales, además del que fué indicado en el párrafo anterior, incluye los siguientes: *a)* percepción visual diferencial de formas y visuales táctiles-musculares; *b)* percepción visual diferencial de colores: educación del sentido cromático; *c)* discriminación de los sonidos, y *d)* pruebas (*tests*) relativas á la agudeza (sensibilidad) de la audición.

Los *tests* auditivos se complementan por medio de una lección en silencio. Durante la realización de los ejercicios correspondientes á los propósitos educativos mencionados, se mantiene en el espíritu de los alumnos la idea del juego; de ese modo se divierten al mismo tiempo que desarrollan sus capacidades por un proceso natural de autoeducación.

Ese principio de autoeducación señala la gran diferencia que existe entre el sistema Montessori, basado, como ya se ha dicho, sobre ideas biológicas, y el de Froebel, el cual, desde el principio hasta el fin, trata de hacer intervenir en los juegos y ejercicios los impulsos éticos y sociales de los educandos.

Las razones que justifican la atención preferente que en ese sistema se dedica á la educación de los sentidos, las expresa la doctora Montessori en los condensados párrafos siguientes:

«La psicología experimental no se ha interesado hasta ahora en perfeccionar los

instrumentos por medio de los cuales han de medirse las sensaciones. Nadie ha intentado la preparación metódica del individuo para dichas sensaciones.

Nuestro propósito en materia de educación es, en general, doble: biológico y social. Por medio del primero queremos auxiliar el desenvolvimiento natural del individuo; desde el punto de vista social, es nuestra intención la de preparar al individuo para el medio ambiente. En ese último aspecto tiene cabida la educación técnica, desde que enseña al individuo á hacer uso de las cosas que le rodean. La educación de los sentidos resulta más importante si se la considera desde ambos puntos de vista. El desarrollo de los sentidos antecede al de la actividad intelectual superior, y el niño entre los 3 y 7 años de edad se encuentra en el período de formación.

La educación de todo niño pequeño debe gobernarse por ese principio—ayudar su naturaleza física y su físico desenvolvimiento.

El otro propósito de la educación (el de adaptar al individuo al medio ambiente) debe ser atendido con preferencia más tarde, cuando el período del desarrollo intensivo haya pasado.»

(Concluirá.)

#### LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LAS ESCUELAS DE LOS PRINCIPALES PAÍSES DE EUROPA

*Alemania.*—Todos los Estados tienen escuelas públicas para todos los niños, sin distinción de creencias.

La organización es distinta en muchos de ellos.

En Hannover, Schles-wig-Holstein, Sajonia y Württemberg, las escuelas son confesionales; es decir, hay escuelas públicas para cada confesión religiosa.

En Baden y el Nassau prusiano, son mixtas todas las escuelas de todas las confesiones, con maestros de religión para los niños de cada confesión. (*Paritätische.*)

En el Gran Ducado de Hesse son, por lo general, mixtas.

En Prusia y Baviera son, generalmente,



confesionales; pero hay decretos que autorizan á transformarlas en mixtas, y viceversa.

En las localidades en que no existe más que una escuela confesional, los niños de distinta religión que tienen que asistir á ella son dispensados de la enseñanza religiosa y de las prácticas del culto.

El problema de las escuelas *simultáneas*, ó sea, comunes para todas las religiones, gana cada vez más terreno en Alemania (Ley prusiana de 1906.)

En Baviera, el decreto de 29 de Agosto de 1873 autoriza á los Ayuntamientos para cambiar las escuelas regidas confesionalmente en escuelas *paritätische*, es decir, mixtas de distintas religiones.

Según Buisson, el siglo XIX ha continuado adoptando, en lo que se refiere al carácter religioso de la escuela y, sobre todo, de la *Volksschule*, el punto de vista confesional, que había dominado desde la época de la Reforma y que estaba en la base de todas las disposiciones escolares. Pero la época del *Aufklärung* hizo sentir su influjo en este terreno. Como ésta había obrado en un sentido humano, atenuando las diferencias confesionales, para poner en primer lugar las bases morales del cristianismo, condujo á una aproximación de las dos grandes confesiones cristianas, la católica y la protestante, aproximación que se manifestó por las relaciones que entre los eclesiásticos de las dos Iglesias se establecieron. De este tiempo data la idea de reunir los niños de las dos confesiones en una misma escuela... Sólo la escuela popular, la *Volksschule*, permaneció hasta nuestros días, en un cierto número de países, bajo la dependencia de la Iglesia. El Estado utiliza á ésta como una autoridad inspectora, cuyos servicios no son costosos; en cambio, coloca á la escuela, que reclama con razón una inspección competente, en una situación de oposición involuntaria frente á la Iglesia... Mal profundo y patente que no ha hecho desaparecer hasta ahora el desenvolvimiento histórico de una manera consecuente sino en algunos pequeños Estados. En cuanto á los grandes, habrá que esperar al porvenir

para la realización de una separación radical de los dos campos.

En todos los Estados alemanes se considera al Estado como el jefe de la escuela; pero utiliza el concurso de la Iglesia (sea católica ó protestante), el de los Municipios y el de las familias.

Por lo que se refiere á la Iglesia, hay tendencia á separarla completamente de la escuela. En algunos Estados la separación se ha efectuado ya, por ejemplo, en los Ducados de Sajonia-Coburgo-Gotha y de Sajonia-Meiningen. En otros, la colaboración de la Iglesia se limita á la escuela primaria, y, á veces exclusivamente, á la inspección local de las escuelas rurales.

Prusia es una excepción en esto: al lado de los Inspectores de Distrito, nombrados por el Estado, los Superintendentes, funcionarios eclesiásticos, participan de la instrucción pública.

Prácticamente, la enseñanza religiosa se proporciona en las escuelas públicas y, *predominantemente*, por los maestros laicos empleados en la enseñanza secular. Las escuelas dominicales en Alemania, como en Francia, están muy poco desenvueltas, y menos de una décima parte de los niños reciben la enseñanza religiosa de tales instituciones. Los asuntos religiosos ocupan siempre el primer lugar en los programas de estudio. Se exigen cuatro ó cinco horas por semana de instrucción religiosa en toda escuela alemana. Probablemente, en ningún país del mundo se proporciona la enseñanza religiosa de un modo tan perfecto y tan sistemático como en Alemania (1).

La ley prusiana de 1906, varió algo la situación, aunque no radicalmente. La *Deutsche Rundschau*, de Berlín (Julio de 1903), indica los principales rasgos de la nueva ley. «Se trata de un compromiso aceptado por los dos partidos conservadores y por los liberales nacionales; los partidos y grupos radicales votan en contra. Por primera vez en la historia de las escuelas prusianas públicas..., queda defendida la existencia y estimulada la difusión de las

(1) *Principles of Religious Education*, por H. C. Potter, 1900.

«Simultan-Schulen» (escuelas comunes para todas las denominaciones religiosas; verdaderas escuelas neutrales). La liberación de la Iglesia de las escuelas del Gobierno, seguirá siendo un simple deseo; pero, comparadas con la condición anterior, las escuelas públicas prusianas reciben un firme fundamento legal en relación á su sostenimiento financiero, y el público, una mayor libertad para escoger entre las escuelas confesionales y las comunes.»

*Austria.*—La escuela pública es interconfesional.

Según las localidades, las escuelas son, en la práctica, ó no confesionales de los distintos cultos, ó mixtas de todos ellos. Pero la ley no hace distinción, y ordena lo siguiente:

Ley de 14 de Mayo de 1869 (modificada, 2 de Mayo de 1883):

Art. 2.º Toda escuela primaria á cuya fundación ó mantenimiento contribuya el Estado, la Provincia ó el Municipio, es una escuela pública y, como tal, debe estar abierta á la juventud, sin distinción de creencias. Las escuelas primarias, fundadas ó sostenidas de otro modo, son escuelas privadas.

Art. 5.º La enseñanza de la religión será cuidada y sobre todo inspeccionada por las correspondientes autoridades eclesiásticas (y Presidentes de las Comunidades israelitas). El tiempo consagrado á la enseñanza de la religión, dentro del plan escolar, y la distribución del programa de Religión durante el curso, se fijará por las autoridades eclesiásticas.

El maestro de Religión, las autoridades eclesiásticas y las comunidades religiosas tienen que sujetarse á las leyes escolares y á las órdenes decretadas dentro de ellas por las autoridades escolares.

Las disposiciones de las autoridades eclesiásticas sobre enseñanza de la Religión y las prácticas religiosas, deberán ser presentadas al Director de la escuela, por conducto de la inspección escolar del distrito. Se negará la aprobación á aquellas disposiciones que no se hallen conformes con el reglamento general de escuelas.

En aquellas localidades donde no haya ningún eclesiástico que pueda encargarse, con regularidad, de la enseñanza de la religión, podrá hacerlo el maestro para los niños que pertenezcan á su confesión, de conformidad con las disposiciones dictadas por la autoridad escolar.

En el caso de que una Iglesia, ó una comunidad religiosa, abandone el cuidado de la enseñanza de la religión, resolverá la autoridad escolar provincial, después de oír á los internados.

Art. 12. El Director indiscutible de la escuela primaria es el maestro, y, donde haya varios, el maestro superior nombrado para ello.

El desenvolvimiento del sistema escolar austriaco ofrece, en muchos respectos, una fiel imagen del desenvolvimiento político de Austria. No tiene, pues, el aire sereno de una conducta que persigue tranquilamente un fin.

El año de 1848 tiene cierta significación histórica. La creación de un Ministerio de Instrucción pública, durante los momentos más críticos de la revolución vienesa, mostró el valor que se concedía á los asuntos de enseñanza. En este mismo año aparecieron las «Bases fundamentales de la instrucción pública en Austria», que se caracterizan por las concesiones hechas al espíritu moderno. Desgraciadamente, se adelantó muy poco.

A partir de 1849, después del triunfo de la reacción, el absolutismo fué en Austria la verdadera forma de gobierno. Los obispos, instrumentos del absolutismo, reivindicaban la dirección de la educación popular é insistían en el mantenimiento de la *Politische Schulverfassung*, de 1804. Desde 1850, el Ministerio no piensa en reformar seriamente la escuela: se impregna ésta del espíritu clerical, como lo demuestran los artículos VII y VIII del Concordato de 8 de Agosto de 1855, y se convierte en un establecimiento confesional. Se ejecuta estrictamente la separación de los niños según las confesiones. Un maestro no católico no podía ser autorizado á abrir una escuela para niños católicos. El nombramiento de los maestros de escuelas

católicas debía hacerse por los obispos. Llegó á ser bien precaria la situación material del personal docente y su preparación profesional. Comberg, canónigo y consejero escolar, decía, haciéndose órgano del elemento conservador: «Un maestro rural, que emplea su tiempo libre en trabajos domésticos ó agrícolas, ó en cualquier otro trabajo útil, se sentirá contento y feliz con un sueldo de 50 á 80 florines. En cuanto á la preparación de los maestros, no parece que sea indispensable su paso por una escuela normal. La enseñanza no era gratuita en ningún grado.

Las leyes de 1867 dieron á Austria un régimen constitucional. El Ministerio, suprimido en 1860, fué restablecido en este año, y Leopoldo Hasner, profesor de la Universidad de Viena, fué nombrado ministro. Se prestó á las escuelas mayor interés. Fué abolido en principio el patronato escolar del clero, y se dió á los municipios (que eran los que pagaban) el derecho de presentación. En la Constitución de 1867, se lee: «La ciencia y su enseñanza son libres y corresponde al Estado la inspección superior de todo lo concerniente á la instrucción y á la educación.

Sobre la base de las leyes imperiales de 21 de Diciembre de 1867 y de 21 de Mayo de 1868, ha sido promulgada la Ley de Instrucción pública, de 14 de Mayo de 1869, sobre la cual reposa la organización actual de la escuela primaria, que tiene en toda Austria un carácter uniforme. Los sistemas escolares de las diferentes provincias están regulados por leyes provinciales particulares que adaptan á cada provincia las disposiciones fundamentales de las leyes del Imperio. La Ley sobre instrucción primaria proclama la interconfesionalidad de las escuelas, á pesar de lo cual suelen conservar un carácter muy católico. Las otras confesiones están obligadas al sostenimiento de esta escuela que, aunque neutra en teoría y en derecho, suele ser católica en la práctica. Su sostenimiento corre á cargo de los municipios, y solamente los gastos de la preparación del profesorado son de cuenta del Estado central.

Hacia 1880, el influjo del partido cleri-

rical procuró extenderse de nuevo sobre la escuela. Una nueva tentativa se hizo en 1897 presentándose la proposición Ebenhoch, que concedía á la legislación provincial el derecho de separar á los alumnos, según sus nacionalidades y confesión. Enardecidos por sus éxitos en las elecciones, los agitadores clericales son cada vez más exigentes. Tienen mayoría en muchas asambleas provinciales, y los Gobiernos procuran complacerles. El partido socialista cristiano ha conseguido suprimir, casi en absoluto, la oposición del personal docente. La *Katholischer Schulverein* (Sociedad escolar católica), á cuyo frente se encuentra el heredero presunto del trono, abraza en su red casi todas las escuelas de Austria y establece por todas partes escuelas confesionales.

La oposición al dominio clerical sobre la escuela, se compone de dos elementos: la burguesía liberal de las grandes ciudades y la clase obrera organizada en sus sindicatos. La propaganda anticlerical está dirigida principalmente por la Asociación *Freie Schule* (La escuela libre), que se coloca en el terreno de la ley sobre instrucción primaria y que tiene por programa el desenvolvimiento ulterior de este importante acto legislativo en el sentido de la libertad, del progreso y de la emancipación de la escuela de toda ingerencia clerical.

*Bélgica.*—Después de la conquista de Bélgica por los ejércitos de la Revolución francesa y su incorporación á Francia, se aplicaron á este país las leyes escolares de la República. Se establecieron escuelas públicas en los municipios, cuya enseñanza debía ser laica.

Bajo el Imperio, los maestros de las escuelas municipales fueron colocados bajo la dirección de los prefectos y también bajo la inspección de los obispos y de los párrocos. Se declaró obligatorio el catecismo de Napoleón. Los Hermanos de las Escuelas cristianas, estimulados por el Gobierno, vinieron á fundar escuelas en algunas localidades. La situación del maestro laico llegó á ser lamentable.

El rey de los Países Bajos (Holanda y Bélgica), Guillermo I (1814-1830) hizo esfuerzos por desenvolver la enseñanza en Bélgica y en Luxemburgo. Se aplicó á estas provincias meridionales la ley holandesa de 3 de Abril de 1806. La enseñanza era un servicio público dirigido por el Estado. Las escuelas eran *neutras*: no podía darse en ellas ninguna enseñanza dogmática. La aplicación de esta ley encontró en Bélgica serias resistencias, que Guillermo I quiso vencer á fuerza de decretos. El partido católico acusaba al Gobierno de perseguir, con la neutralidad y la centralización escolares, el desenvolvimiento del calvinismo. A pesar de todo, el Gobierno consiguió grandes resultados: el analfabetismo descendió un 10 por 100.

La Constitución belga de 1831 proclamó la libertad absoluta de enseñanza. Pero la inacción del Estado determinó una rápida decadencia.

M. Nothomb presentó un proyecto de ley, aprobado en 23 de Setiembre de 1842, para «conservar intacto el carácter religioso del pueblo». La ley fué, pues, confesional: la moral y la religión, declaradas inseparables, constituyeron la enseñanza principal, obligatoria para todos los alumnos y colocada bajo la dirección exclusiva del clero; se creó, para completar la permanente ejercida por el clero local, la inspección eclesiástica; los padres, salvo los disidentes y los judíos, no podían exceptuar á sus hijos del curso de religión, si no existían en la localidad escuelas de su confesión. Tampoco podía el maestro abstenerse de proporcionar esta enseñanza.

En 1845, el ministro Theux agravó las disposiciones confesionales de la ley haciendo obligatorias las prescripciones de una circular episcopal, según la cual «el maestro debía conducir á sus alumnos á misa, etc.»

Llegaron al poder los liberales en 1878, con un programa de revisión de la ley de 1842. La reforma había sido preparada por la Liga de la enseñanza, fundada en 1864, para poner en armonía las leyes escolares con los principios de la Constitución de 1831, que había pronunciado la separación

de la Iglesia y el Estado. Esta Liga había creado, en 1875, en Bruselas, una escuela modelo *neutral*, en la cual se aplicaban los métodos intuitivos, con un programa de educación integral.

Se creó, en 1878, un Ministerio de Instrucción pública y Van Hunmbéec fue el titular. El Rey dijo en un discurso: «La cultura intelectual del pueblo es, en nuestro tiempo más que nunca, la fuente esencial de su prosperidad... La enseñanza dada á expensas del Estado debe colocarse bajo la dirección y vigilancia exclusiva de la Autoridad civil.»

La Ley de 1.º de Julio de 1879 funda la escuela laica y neutra; suprime la inspección eclesiástica de las escuelas públicas; centraliza en manos del Estado la preparación del magisterio; aumenta el sueldo de los maestros y amplía la inspección civil.

El clero condenó la ley y las escuelas neutras. Esta fué la señal de lo que se ha llamado la «guerra escolar.» Las escuelas públicas perdieron algunos alumnos, sobre todo en las pequeñas poblaciones. Se establecieron escuelas confesionales libres. En 1880 la Cámara de los Diputados nombra una Comisión especial «encargada de hacer una información respecto de la situación moral y material de la enseñanza primaria en Bélgica, sobre los resultados de la ley de 1879, y sobre los medios empleados para asegurar su ejecución». M. A. Couvreur presidió la Comisión, la cual atravesó las diversas regiones del país y comprobó que el clero y el partido católico habían utilizado todos los medios de hacer presión moral y material para provocar la deserción de las escuelas públicas, organizar la persecución sistemática de los maestros oficiales y provocar el descrédito de las «escuelas sin Dios».

El Gobierno presentó á la Cámara un proyecto de ley en que se establecía la enseñanza obligatoria. La caída del Gobierno liberal, en 1884, impidió su discusión.

Las elecciones de Junio de 1884, fueron favorables al partido católico. El Ministro del Interior, V. Jacobs, presentó un proyecto de ley cuya exposición de motivos contenía esta declaración: «El Estado

debe, en materia de enseñanza, preparar su propia destitución.» Desde esa fecha hasta la hora actual, la realización de este programa de sustitución de la enseñanza pública por la enseñanza privada subvencionada, ha sido perseverantemente perseguido en diversas etapas: la primera dura de 1884 á 1895; la segunda, de 1895 á 1908; se anuncia una tercera.

La ley de 1884 fué descentralizadora. El Municipio fué autorizado á inscribir el curso de Religión y moral en el programa de las escuelas primarias y á hacerlo enseñar por el clero ó por el maestro bajo la inspección de aquél; los jefes de familia podían dispensar á sus hijos de seguirlo. Si 20 padres, por lo menos, pedían la dispensa para sus hijos, el Municipio podía ser obligado á organizar para ellos una ó varias clases neutras; si el Municipio no inscribía en el programa de la escuela el curso de Religión (esto ocurría en los Municipios liberales), ó impedía que fuese dada por el ministro del culto ó, si 20 padres, por lo menos, pedían esta enseñanza para sus hijos, el Gobierno podía adoptar oficialmente una ó varias escuelas privadas, cuyos gastos correrían á cargo del Municipio.

La segunda etapa comienza en 1895, por el voto de una nueva ley que consagra los principios siguientes:

- a) Las supresiones de las escuelas municipales deben ser aprobadas por Real decreto;
- b) Los Municipios pueden adoptar escuelas libres por 10 años;
- c) La enseñanza de la religión y de la moral se declara obligatoria en las escuelas primarias y en las escuelas normales;
- d) El clero será invitado por el Municipio á dar la enseñanza de la Religión y de la moral en las escuelas municipales; podrá ser remplazado por el maestro, si éste lo consiente, y, si lo rechaza, por una persona designada por el Municipio.

Las escuelas donde todos los alumnos siguen el curso de Religión, son confesionales; la escuela en que un alumno, al menos, esté legalmente dispensado del curso de Religión, debe ser *neutra*. Para los

alumnos dispensados se organizará un curso ocasional de preceptos morales.

El Gobierno subvenciona igualmente á las escuelas municipales, á las adoptadas y á las libres inspeccionadas; estas últimas no están obligadas á dar enseñanza religiosa.

La aplicación de las leyes de 1884 y de 1895 han producido efectos considerables, uno de los cuales es la disminución de la enseñanza neutral, salvo en los Municipios que han conservado mayorías liberales ó socialistas.

El personal docente se forma en su gran mayoría en las 38 Escuelas Normales confesionales fundadas por el episcopado y las Congregaciones; sólo hay 13 Escuelas Normales fundadas por el Estado y dos normales municipales, las de Bruselas. La provincia del Hainaut ha fundado dos Escuelas Normales laicas, una en Mons y otra en Charleroi.

Ley de 1895.—La enseñanza de la religión y de la moral es obligatoria en las escuelas primarias y en las Escuelas Normales.

El municipio invita al clero á dar la enseñanza de la religión y de la moral en las escuelas municipales; puede ser reemplazado por el maestro, si consiente en ello y, caso de rehusar este último, por una persona aceptada por el Consejo municipal.

El curso de Religión y moral se da bajo la vigilancia del clero parroquial y de la inspección de delegados de los obispos, que tienen el título de inspectores diocesanos y reciben sueldo del Estado.

Las escuelas en que todos los alumnos siguen el curso de Religión son confesionales; la enseñanza de las otras materias debe estar en armonía con la de religión y moral. La escuela en la cual un alumno, al menos, está legalmente dispensado del curso de Religión, debe ser neutra; á los alumnos dispensados se les da un curso ocasional de preceptos de moral. En las Escuelas Normales hay organizado un curso regular de preceptos morales para los alumnos dispensados.

Los libros que se emplean en la enseñanza de la religión y de la moral son impuestos por el jefe del culto.

He aquí ahora los artículos de la Ley orgánica de la enseñanza primaria, de 20 de Setiembre de 1884 y 15 de Setiembre de 1895, en los cuales se determina todo lo concerniente á la enseñanza religiosa:

Art. 4.º La instrucción primaria comprende necesariamente la enseñanza de la religión y de la moral ....

Los ministros de los diferentes cultos están invitados á dar, en las escuelas primarias sometidas al régimen de la presente ley, la enseñanza de la religión y de la moral ó á hacerla dar bajo su vigilancia, ya al maestro, si él lo consiente, ya á una persona aceptada por el Consejo comunal.

La primera ó la última media hora de la clase de la mañana, ó de la tarde, se dedicará cada día á esta enseñanza.

Serán dispensados de asistir los niños cuyos padres hagan la petición expresa en los términos siguientes: «El que suscribe ... usando del derecho que le confiere el artículo 4.º de la ley de la enseñanza primaria, declara dispensar á su hijo de asistir al curso de Religión y de moral».

Art. 6.º El maestro se ocupará con igual celo de la educación y de la instrucción de los niños confiados á sus cuidados. No dejará pasar ocasión alguna que se le presente para inculcar en sus alumnos preceptos morales, de inspirarles el sentimiento del deber, el amor á la patria, el respeto á las instituciones nacionales, su devoción á las libertades constitucionales. Se abstendrá en su enseñanza de cualquier ataque á las convicciones religiosas de las familias cuyos hijos le estén confiados.

Inspección.—Ley orgánica de la enseñanza primaria de 20 Setiembre 1884 y 15 Setiembre 1895.

Art. 5.º La inspección de la enseñanza de la religión y de la moral será hecha por delegados de los jefes de los cultos ....

Art. 20. La inspección de las escuelas comunales, adoptadas, y privadas subvencionadas por el Estado será ejercida por el Estado; no puede extenderse al curso de Religión y moral.

*Dinamarca.*—La ley exige instrucción religiosa dogmática en todas las escuelas

para niños, lo mismo en las elementales que en las secundarias. El noventa y ocho por ciento de la población pertenece á la Iglesia luterana. Los niños de los noconformistas pueden exceptuarse de la enseñanza religiosa de la escuela; pero á condición de que se les enseñe en cualquier otra parte la religión de sus padres.

La cuestión de la enseñanza religiosa es hoy muy discutida en Dinamarca. La mayoría de la nación defiende su obligatoriedad, pero hay un sentimiento creciente de protesta.

*Francia.*—Según las leyes de educación de 1833 y 1850, que establecieron la enseñanza primaria del Estado en Francia, la instrucción moral y la religiosa estaban íntimamente asociadas. Un profundo cambio se efectuó por la Ley de 28 de Marzo de 1882, cuyo primer artículo declara que la instrucción primaria comprende la instrucción moral y la cívica, y en su artículo segundo ordena que en toda escuela primaria se declare libre un día á la semana, además del sábado, para que puedan los padres que deseen que sus hijos reciban educación religiosa, proporcionársela *fuera del edificio escolar*.

El deseo de Julio Ferry fué establecer «de bonnes frontières entre l'Ecole et l'Eglise», disociar el espíritu religioso de la educación oficial.

Los «Deberes para con Dios» tienen todavía un lugar en el *programa* francés de instrucción moral; pero hay un enérgico movimiento en contra, capitaneado por la poderosa «Ligue Française de l'Enseignement».

La ley de un completo laicismo data de 1886; pero sólo en 1891 tuvo lugar en las escuelas de niños la sustitución del maestro congregacionista por el laico, y ésto aún no del todo. En cuanto á las escuelas de niñas, la transición ha sido más lenta.

El «Informe» de M. Pierre para la Exposición Universal de 1900 fué muy favorable para la instrucción moral. Desde esa época se halla relacionada con la idea de solidaridad, que, á partir de 1897, populariza M. Leon Bourgeois.

La educación moral con que Pécaut, Buisson, Steeg y algunos otros soñaban, es, según las palabras de Buisson, «la completa educación del alma humana, desarrollando todas sus facultades, incluso el sentido del ideal, y satisfaciendo todas sus necesidades, incluso la necesidad del infinito... La escuela pública es una escuela sin sacerdote, no una escuela sin Dios. El culto del deber es el culto de Dios, y, como dice Marion, todos nuestros deberes son deberes para con Dios».

La instrucción moral y cívica, disociada de la religiosa, había encontrado su camino; ahora se halla firmemente establecida en las escuelas primarias públicas; ha desarmado un tanto á la opinión (muy violenta, al principio, por parte del partido clerical); ha creado lentamente una tradición moral y racional; es orgullo de la mayor parte de los maestros y despierta la simpatía pasiva y el interés activo de los padres.

La Razón es la diosa que preside. Pero predomina la *instrucción* sobre la *educación* moral.

La ley de 28 de Marzo de 1882, en su artículo 1.º, dice: «La enseñanza primaria comprende: 1.º La instrucción moral y *cívica*» (no *religiosa*, como decía en su artículo 1.º la ley de 1850).

Art. 2.º Las escuelas primarias públicas vacarán un día por semana, además del domingo, á fin de permitir á los padres hacer dar, si ellos lo desean, á sus hijos, instrucción religiosa fuera de los edificios escolares.

Art. 3.º Son anuladas las disposiciones de los artículos 18 y 44 de la ley de 15 de Marzo de 1850, por las cuales se concede á los ministros de los cultos un derecho de inspección, vigilancia y dirección en las escuelas primarias públicas y privadas y hospicios, así como el párrafo 2.º del artículo 31 de la misma ley, que concede á los Consistorios el derecho de presentación para los maestros que pertenezcan á cultos no católicos.

El art. 17 de la ley de 30 de Octubre de 1886 dice:

«En las escuelas públicas de cualquier

orden, la enseñanza estará confiada exclusivamente á un personal laico.»

Por el art. 5.º del decreto de 18 de Julio de 1882 se establece:

«Los niños no podrán, bajo pretexto alguno, ser separados de sus estudios durante el tiempo de la clase.

»No se enviarán á la iglesia, para el catecismo ó para ejercicios religiosos, sino fuera de las horas de las clases. Su maestro no está obligado á vigilarles allí, ni á conducirles.»

*Holanda.*—El texto de la ley de 1889 es como sigue:

«La educación primaria, á la vez que enseña aquellas ramas de conocimiento que son necesarias ó usuales, debe desarrollar las facultades intelectuales del niño y prepararle á la práctica de todas las virtudes cristianas ó sociales.

»El maestro deberá cuidadosamente abstenerse de enseñar, ni de hacer, ni de permitir que se haga nada que pueda ser contrario á las opiniones religiosas de aquellos que profesen alguna forma de culto distinto del suyo.»

Será conveniente examinar esta cuestión, primero desde el punto de vista del maestro. Su obligación de observar «neutralidad» en religión se refiere únicamente á las horas regulares de escuela. Después, es tan libre como cualquier otro. Entonces puede profesar abiertamente sus ideas religiosas y aun enseñar un credo dogmático á cualquier auditorio. Durante las horas de clase, puede siempre hablar de Dios, de la Divina Providencia y de la inmortalidad del alma. No puede enseñar la Divinidad de Jesucristo, si en la escuela hay niños judíos. No puede tener ningún emblema religioso dentro de la sala de clase. Puede rezar una oración al comienzo y al final del día escolar; pero la oración necesita estar compuesta de tal modo que pueda ser aceptada por todos los matices de convicciones religiosas representadas en la escuela. De hecho, la oración del principio y del final del día no se reza en la actualidad sino muy raras veces. El maestro no puede leer en voz alta pasajes

de la Biblia en la escuela, aun cuando puede hacer narraciones de hechos bíblicos.

Tal es el aspecto negativo de su actitud frente á las cuestiones religiosas; pero tiene también su aspecto positivo. Un miembro de la Segunda Cámara declaró, durante los debates de 1889, que el objeto real del Estado no era realizar ninguna noción *doctrinaria* de absoluta neutralidad, sino, más bien, asegurar el cumplimiento de una neutralidad relativa á las creencias religiosas actualmente representadas en la escuela particular. No es de esperar que el maestro pueda abstraerse en la escuela de la atmósfera en que vive fuera de las horas de escuela. No es de esperar que respete todas las opiniones religiosas posibles, incluyendo las que no tienen partidarios, ya en la escuela, ya en sus inmediaciones.

El sistema de neutralidad, á pesar de toda su apariencia rígida en las fórmulas de una ley, admite naturalmente un gran género de variedades en su aplicación local. Así, en Limburgo y Brabante, donde casi todos los habitantes tienen el mismo credo religioso, el maestro goza de una libertad mucho mayor que la que tendría en cualquier otra parte. Donde las opiniones religiosas de los habitantes están realmente divididas, se aplica la ley con toda severidad.

Pero hasta en distritos tales como aquellos expresamente mencionados, donde el catolicismo romano es prácticamente la única fe, ningún miembro de órdenes religiosas, sean frailes ó monjas, pueden enseñar con el hábito de la Orden; y esto llega en la práctica á excluir á todo «religioso» de la condición de profesional de maestros de escuelas públicas. Además, la enseñanza de la religión se solicita en todas partes de los ministros de las diversas comuniones; y los cuadros-horarios de todas las escuelas públicas fijan un cierto número de horas aparte, durante las cuales los edificios escolares están á la disposición del sacerdote, bajo ciertas condiciones.

Varían los usos que se hacen de esta oportunidad. Unas veces se concede á los

niños un día de fiesta á la semana, y en ese día, la casa de la escuela se halla á disposición de los sacerdotes. Otras veces es sólo una tarde lo concedido, generalmente, la del jueves; pues éste es considerado de ordinario como medio día festivo. O bien la escuela invita al sacerdote á ir á dar la enseñanza religiosa antes ó después de las clases; y ésta es quizá la práctica más común, porque viene siendo usada desde 1857.

Existe una costumbre, tal vez no muy común, aunque bien conocida, que parece estar por completo en contradicción con el espíritu de la ley. La instrucción religiosa se da, á veces, durante las horas ordinarias de escuela, y los niños de fe religiosa distinta, ó de familia que no profesa un credo particular, abandonan la sala de clase y juegan cerca de la escuela hasta que la lección religiosa ha terminado. Acaso este procedimiento venga á acentuar del todo las distinciones y barreras religiosas que el legislador de 1889 (y los de 1806 y 1857) desea borrar en las escuelas públicas; pero es, sin duda alguna, contrario á la letra (1) y aun al espíritu de la ley de 1889.

No se concede vacación general á los alumnos de una escuela pública con motivo de la fiesta religiosa, á no ser aquellas comúnmente observadas por todas las principales comuniones cristianas. Así, la escuela está abierta, como siempre, en la fiesta de la Purificación de la Virgen, á pesar de ser una fiesta de precepto para los católicos romanos. Pero los padres católicos romanos del *distrito* pueden siempre solicitar un permiso especial para sus hijos en casos como éste, y este permiso es, de ordinario, concedido.

El pueblo holandés no ha comprendido nunca entre las materias obligatorias de instrucción en sus escuelas primarias, materias tales como la «moralidad» ó el «civismo». Sin embargo, sus leyes obligan al maestro á preparar á sus alumnos para el ejercicio de tales virtudes. Se comprende

(1) Á este fin se ponen los locales á su disposición, fuera de las horas regulares de escuelas.



bien que esta preparación se da más aún por el ejemplo del maestro que por sus preceptos, más por el tono de la escuela que por la enseñanza propiamente dicha.

Es difícil poder ofrecer algunos datos respecto á la enseñanza religiosa, porque los *reports* oficiales no suelen incluirlos. Las cifras de M. Moyersoén, para 1892, son suficientes.

1892.—La instrucción religiosa se daba en 786 de 2.993 escuelas públicas, distribuidas entre 446 Municipios.

*Inglaterra.*—La enseñanza religiosa, en una escuela *voluntaria*, debe darse de conformidad con las disposiciones del acta de fundación.

Toda escuela, sea *escuela de Consejo* ó *voluntaria*, debe tener una *cláusula de conciencia* (disposición que permite á los padres reclamar que su hijo sea dispensado de toda enseñanza y práctica religiosa).

En las escuelas de Consejo de condado, la enseñanza religiosa—si hubiere alguna—no debe comprender ningún catecismo ó formulario que tenga un carácter especialmente confesional.

*Italia.*—En el otoño de 1911 se discutió mucho esta cuestión en la prensa profesional pedagógica de Italia. He aquí el estado de la cuestión.

La ley Casati (1859) ordenaba que entre las materias del programa de las escuelas públicas elementales se incluyese la enseñanza religiosa (art. 315). En el art. 325 se disponía, además, que el examen semestral sobre instrucción religiosa se verificase ante el párroco, en el sitio establecido de común acuerdo entre el Municipio y el párroco. En esta fase de la legislación italiana, la instrucción religiosa puede considerarse obligatoria, tanto para los *Municipios* (que no podían suprimirla), como para los *maestros* (que no podían negarse á darla). En cuanto á los alumnos, se dejaba á las familias respectivas cierta libertad, puesto que, por el art. 374, párrafo 2, dispensaba de la lección de religión á aquellos alumnos de las escuelas públicas elementales, cuyos padres hubiesen declara-

do que tomaban á su cargo la instrucción religiosa de sus hijos. Era, pues, obligatoria para el maestro y facultativa para el alumno.

La ley Coppino (1877), no habla para nada de la enseñanza religiosa al enumerar las materias que deben formar parte de la enseñanza elemental; antes bien, incluye, por primera vez, en ese programa «las nociones elementales de los deberes del hombre y del ciudadano» (art. 2.º). Este silencio se interpretó de tres maneras: 1.ª La enseñanza religiosa queda abolida. 2.ª La enseñanza religiosa se conserva como materia obligatoria. 3.ª La enseñanza religiosa queda como materia facultativa.

Vinieron, como era de esperar, las acaloradas discusiones de los partidos. El Gobierno, para evitarse luchas parlamentarias, no sometió á las Cámaras una interpretación auténtica con carácter de ley. Los Tribunales, en varios casos que se suscitaron, emitieron dictamen en sentidos muy diversos.

Prevaleció, sin embargo, la tendencia á considerar abolida tácitamente la instrucción religiosa en las escuelas elementales; sobre todo, porque, como la nueva materia «deberes del hombre y del ciudadano» ocupaba en la enumeración de las materias el puesto reservado á la instrucción religiosa, era fundada la suposición de que la ley de 1877 había querido, por este camino, sustituir la enseñanza religiosa por un sucedáneo que respondiese mejor á las exigencias de la civilización moderna.

El Consejo de Estado declaró repetidas veces (2 de Mayo de 1904 y 10 de Diciembre de 1907), que la enseñanza de la religión, como materia facultativa para los alumnos, debía darse en horas fuera del período ordinario de la escuela.

De la instrucción religiosa nada se dice en la ley de 8 de Julio de 1904, que puso las bases de una nueva orientación de la escuela primaria; ni en la de 15 de Julio de 1906; ni en la de 4 de Junio de 1911, que reorganizó radicalmente la instrucción primaria. Los padres de familia están, pues, en libertad de exigirla ó rechazarla.

Esta interpretación tuvo su positiva y permanente expresión en el reglamento de 16 de Febrero de 1888, que ordena (artículo 2.º) á los Municipios que se dé enseñanza religiosa, solamente á aquellos alumnos cuyos padres lo soliciten; disposición que se reprodujo en el reglamento de 9 de Octubre de 1895 (art. 3.º), en el cual se agrega un inciso encargando á los Consejos escolares provinciales, de reconocer la aptitud para dar esa enseñanza á los maestros ó á las personas designadas al efecto.

En el Reglamento general de la enseñanza primaria, de 6 de Febrero de 1908 (artículo 3.º), se determina: «Los Municipios proveerán á la instrucción religiosa de aquellos alumnos cuyos padres lo soliciten, en los días y á las horas establecidas por el Consejo escolar provincial, mediante aquellos maestros que sean reputados aptos, *y que lo acepten*, ó por otras personas cuya aptitud sea reconocida por dicho Consejo. Pero cuando la mayoría de los consejeros del Municipio no crea que deba ordenarse la enseñanza religiosa, podrá ésta darse á cargo de los padres de familia que lo hayan pedido y por persona que tenga el título de maestro elemental y la aprobación del Consejo escolar provincial. En este caso, se pondrán á su disposición los locales de las escuelas en los días y á las horas que establezca dicho Consejo». Naturalmente, no satisfizo esta fórmula, ni á los demócratas, ni á los clericales.

La cuestión se llevó á la Cámara de los Diputados, en la que dió lugar á un vivo y elevado debate (18 á 27 de Febrero de 1908) con 31 discursos y presentación de 25 órdenes del día para llegar á la aprobación, por 279 votos contra 129, de la proposición del ministro Rava. Por ella, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas elementales queda declarada facultativa, *para los alumnos* (cuyos padres pueden prohibir su asistencia á las lecciones de catecismo), *para los maestros* (que pueden negarse á dar esa enseñanza), *para los Municipios* (que están exentos de la obligación de consignar en sus presupues-

tos una suma para los que hayan de dar esta materia facultativa especial).

Y en este sentido ha venido resolviendo el Gobierno cuantas consultas ó protestas han surgido.

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de Higiene escolar.—Hamburgo.)

### JUNIO

*Los internados alemanes, especialmente desde el punto de vista de la higiene*, por F. Schulte.—Continuación de la serie de artículos descriptivos publicada en años anteriores de esta Revista.

*Ensayo de una biología del niño al entrar en la escuela*, por el Dr. Thiele.—Sobre los datos relativos á los niños, consignados en las hojas que llenan los padres al comenzar aquéllos á ir á la escuela y que constituyen un breve resumen de su vida anterior, desde el punto de vista de la higiene y de la patología, se propone el autor construir un sistema de conclusiones que permita conocer la resultante general, representativa del tipo medio del niño á la edad escolar, biológicamente considerado. Los datos recogidos por él alcanzan á cerca de 6.000 niños de las escuelas de Chemnitz, de 6 á 7 años. La hoja que llenan los padres al ingreso del niño en la escuela, contiene preguntas sobre el estado de salud de aquéllos y de su familia; el parentesco entre ellos; el número de hijos que han tenido; la lactancia, y en general la crianza, del niño; la asistencia de éste al jardín de la infancia; la época en que ha aprendido á andar y á hablar; sus defectos de lenguaje; si ha tenido convulsiones y cuándo; enfermedades que ha sufrido, especialmente las propias de la infancia; si padece sordera, otitis, conjuntivitis ó miopía; si respira por la boca al dormir; si funciona bien su sistema digestivo y particularidades que ofrezca, por cualquier motivo que sea. En este primer artículo de una serie, se recogen, agrupados, los datos de la

hoja, más los resultantes de un cuestionario que llena el médico escolar y en el cual constan el peso, la estatura y el estado de nutrición del niño, así como los defectos, lesiones ó enfermedades que aprecie el médico en su reconocimiento.

*La clausura de escuelas con motivo de enfermedades infecciosas*, por el Dr. K. Classen.—Fundándose en casos de su propia experiencia, manifiesta el doctor Classen la opinión de que el cierre de la escuela no impide el desarrollo de las epidemias infantiles, y que la ausencia de esta medida tampoco ofrece el peligro que se cree generalmente. Según él, no se debe cerrar la escuela más que cuando haya motivos para pensar que existe en el local la infección, y aun en este caso, la clausura no debe durar más que el tiempo necesario para una buena desinfección. Propone, finalmente, que en las escuelas rurales se divida más la inspección escolar, para que sea más eficaz é intervenga con más conocimiento de las circunstancias locales en los casos de epidemia, y no se llegue sino en último término á la clausura de la escuela, á la cual se procede algunas veces con censurable ligereza.

*Reuniones y Sociedades*.—En los días 25 á 27 de Marzo de este año se celebró en Bona la IX Asamblea de las escuelas auxiliares de Alemania. El Presidente, Dr. Wehrhahn, expuso el desarrollo alcanzado por estas escuelas en los dos últimos años; hay actualmente en Alemania 1.800 clases auxiliares, con 38.000 alumnos. El Dr. Schultze disertó sobre las enfermedades de la infancia que pueden dar lugar á la imbecilidad, y formuló las conclusiones siguientes: hay enfermedades del cerebro que se adquieren en la vida intrauterina; en el momento del parto, el niño puede recibir lesiones en el cerebro; en la primera infancia, muchas clases de enfermedades infecciosas agudas pueden tener como consecuencia la imbecilidad, especialmente la parálisis infantil y la meningitis epidémica; las enfermedades crónicas que producen un estacionamiento en el desarrollo físico pueden dar lugar á la imbecilidad (no es seguro que el raquitis-

mo deba incluirse entre ellas); la sífilis y el alcoholismo de los padres figuran entre las causas mejor conocidas de perturbaciones cerebrales; las enfermedades de la glándula tiroides, las del oído, las de las mucosas de nariz y garganta y, con menos frecuencia, la microcefalia y la hidrocefalia, son causa también de imbecilidad. El Dr. Lückerrath trató de las diferentes formas en que puede aparecer la imbecilidad. El Sr. Wintermann desarrolló el tema «Estadística sobre la capacidad de los alumnos procedentes de las escuelas auxiliares para atender á su subsistencia». Comprende la estadística datos recogidos en los años 1907 á 1909, y se refiere á 2.373 muchachos y 2.074 muchachas. En total, el 70 por 100 podían ganarse la vida por completo; el 20 por 100, parcialmente, y el 10 por 100 era incapaz de trabajo remunerable. Los Dres. Horrix, Lückerrath y Schmidt presentaron, finalmente, á la Asamblea un modelo de hoja personal destinada á los alumnos de las escuelas auxiliares, y que se introducirá, por vía de ensayo, en todas las de Alemania. Está dividida en tres partes: la primera, consagrada al período anterior al ingreso en la escuela auxiliar; la segunda, á la época de asistencia á esta escuela, y la tercera, al período post-escolar. En la primera figuran los puntos siguientes: circunstancias familiares y económicas de los padres; herencia; hermanos; nacimiento y cuidados durante los primeros años; dentición; época en que aprendió á andar; datos relativos al desarrollo del lenguaje; peculiaridades observadas, especialmente en el juego; enfermedades y lesiones; época en que ha asistido á la escuela primaria; dictamen del médico escolar y del maestro anteriores; delincuencia y condenas sufridas. Comprende la segunda: reconocimiento por el médico de la escuela auxiliar (estado general, lenguaje, forma y medidas del cráneo, sentidos; estigmas, etc.); examen por el maestro de dicha escuela (atención, capacidad de intuición y de representación, memoria y raciocinio, lenguaje, conocimientos y aptitudes adquiridos en la escuela); actividad del sentimien-

to y de la voluntad; dictamen del médico de la escuela auxiliar sobre el estado mental. En la tercera se incluyen: asistencia á la escuela de perfeccionamiento, profesión elegida, conducta moral y servicio militar.—En la Cámara de los Diputados de Berlín se reunió, durante los días 26 á 28 de Marzo de este año, el I Congreso alemán de educación antialcohólica. Entre los trabajos más importantes presentados al Congreso, figura el redactado por el Dr. Weygandt sobre el influjo nocivo del alcohol en la salud, que puede resumirse así. Como tienen ocasión de observar las personas que practican ejercicios físicos, el alcohol produce un efecto depresivo en el cuerpo. También se ha demostrado que, á pesar de la excitación aparente á que da lugar, su acción es de entorpecimiento de las funciones del espíritu. La resistencia del cuerpo á las enfermedades infecciosas disminuye con el abuso del alcohol. No es éste, pues, un antiséptico, como creen algunos, sino un proséptico. Está probado que en las epidemias de difteria son atacados con más fuerza los niños que toman alcohol. El aumento en la capacidad de asimilación que produce el alcohol puede lograrse con otros procedimientos que no tienen los inconvenientes de aquél. El alcohol se trasmite de la madre al hijo durante la lactancia, en la proporción de medio á 1 por 100. La leche de vacas contiene muchas veces alcohol, porque se las alimenta con residuos de destilerías. Es un error creer que las madres y las nodrizas deben tomar alcohol: de este agente proceden muchas veces la nerviosidad, el insomnio y otros fenómenos del mismo orden que se observan en los niños. El uso del alcohol entorpece el desarrollo físico, según se ha demostrado en muchos experimentos con animales.—En la sesión del 18 de Febrero de 1913 de la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, se discutió acerca de los exámenes. El ponente, profesor Klaar, se mostró opuesto á los exámenes, reminiscencia de otros tiempos en que se creían necesarios para despertar el amor propio de los alumnos y en que se daba gran importancia á la me-

moria en la enseñanza. Expuso los graves inconvenientes que ofrecen para la salud y para la evolución mental, y negó que, como algunos pretenden, acabe el alumno por acostumbrarse á ellos y los sufra sin impresión. A su juicio, deben suprimirse, sustituyéndolos por una serie de ejercicios repartidos en el curso, que permitan al profesor darse cuenta de las condiciones del alumno y despojando á la enseñanza de todo lo que sea angustia, intranquilidad y mal entendida emulación de los muchachos. En la discusión se manifestaron dos tendencias, una favorable y contraria la otra á la supresión. El argumento principal alegado por los patrocinadores de los exámenes fué que éstos constituyen una garantía para el alumno contra un juicio equivocado ó una injusticia del profesor.—En la sesión que celebró el 13 de Febrero de 1913 la Sociedad de padres de familia de Munich, habló el Dr. Fischer acerca del tratamiento de la pereza en los escolares, que, según él, debe consistir en inspirar á éstos confianza en sus propias fuerzas, fomentar su interés, robustecer su capacidad de atención, haciendo que se acostumbren á trabajar en condiciones difíciles mediante ejercicios graduados. El Dr. Doernberger disertó después sobre las causas determinantes de la pereza, señalando el influjo que tienen sobre la capacidad de trabajo del niño ciertos estados morbosos, circunstancias externas, como el mal aire, el calor excesivo, etc.

*Noticias.*—En una Revista médica ha publicado el Dr. Wolff-Eisner un artículo sobre los inconvenientes de la calefacción central. Dice el autor que todos los médicos tienen ocasión de observar en su clientela catarros especiales de los bronquios superiores, debidos á la calefacción central, y que suelen durar lo que dura ésta. Los defectos del sistema de calefacción por vapor á baja presión, que según Wolff-Eisner es el predominante en Berlín, son los siguientes: 1.º seca rápidamente el aire de las habitaciones; 2.º, los radiadores se calientan excesivamente y queman el polvo depositado en ellos; 3.º, las habitaciones se calientan por el día y se en-

frían por la noche demasiado bruscamente; 4.º, las válvulas no suelen ajustar bien, con lo cual se calientan los radiadores más de lo debido, á pesar de tenerlas cerradas; 5.º, toda la instalación depende del fogonero, que suele hacer caso omiso de las circunstancias meteorológicas. Por todo esto, Wolff-Eisner estima antihigiénico el citado sistema de calefacción, y reputa muy superior á él el de calefacción central por agua.—En los Estados Unidos funciona, desde este año, el *Instituto del niño*, organismo oficial, dependiente del Ministerio de Trabajo y Comercio y dirigido por miss Julia Lathroge, que venía dedicándose con entusiasmo desde hace bastante tiempo al problema de la protección á la infancia. En la actividad del nuevo centro figuran: la investigación é información sobre todo lo referente al bienestar del niño, á la mortalidad infantil, á la estadística de nacimientos, á los fenómenos de degeneración que se observen en determinadas clases sociales, á la protección de los huérfanos, al procesamiento de menores, al trabajo del niño, etc.—El arquitecto municipal retirado de Halle, señor Helfricht, recomienda para los patios escolares un pavimento libre de polvo y de humedad, que se prepara de la siguiente manera: se socava unos 15 centímetros el suelo; se echa una capa de 20 centímetros de escoria de coke, que se machaca hasta reducirla á la mitad de espesor, y se extiende encima otra capa de 3 á 4 centímetros de guijarro pequeño, limpio y cribado. En algunas escuelas se ha ensayado ya este procedimiento, con buen resultado.—Según datos del Congreso de Higiene celebrado en Wáshington en 1912, hay en los Estados Unidos 600.000 niños con indicios de tuberculosis, debido, en la mayoría de los casos, á insuficiencia de alimentación.—En Francfort se ha creado una sociedad con el fin de aconsejar y guiar á los muchachos en la elección de profesión.

*Revista de Revistas.*—Extractos de las siguientes: *Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege*, *School Hygiene* y *The Child*.

*Libros nuevos.*—*Nuestro cuerpo*, por

el profesor Dr. F. A. Schmidt. Leipzig, 1913 (en alemán).—Nueva edición del conocido manual de anatomía, fisiología é higiene de los ejercicios corporales, aumentada con un apéndice dedicado á los primeros auxilios en caso de accidente.—*Gimnasia y juegos para escuelas de muchachas*, por F. Winter, Leipzig, 1912 (en alemán).—*La formación de los maestros de escuela auxiliar*, por H. Horrix. Halle (en alemán). Según el autor, los maestros que quieran dedicarse á esta especialidad deberán trabajar cinco años en la escuela pública y seguir después un curso especial de dos semestres, sufriendo al final un examen. Contiene el presente libro un plan de estudios, basado en la experiencia del autor y una reseña del estado en que se encuentra este problema en los demás países.—*El deporte en los niños; ejercicios corporales para la primera infancia*, por D. Neumann; tercera edición. Potsdam, 1912 (en alemán). El autor propone una serie de ejercicios, quizás demasiado sistemáticos, para niños de corta edad, y entre los cuales figuran algunos que pudieran ser peligrosos.

#### *Sumario de «El Médico escolar».*

«¿Debe procurarse la creación de oculistas escolares?», por el Dr. M. Teich.—«Noticias relativas á la asociación de médicos escolares».—«Noticias varias».—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

#### *Revue Internationale de l'Enseignement.*

Paris.

ABRIL

*Carta de Suiza*, por M. M.—En Ginebra se ha rechazado por una mayoría imponente una ley elaborada por el Consejo de Estado y votada por el gran Consejo para la creación de una sexta Facultad en la Universidad. Se trataba de una Facultad de Ciencias económicas ó sociales, materias éstas que hoy están incorporadas á la Facultad de Derecho ó á la Facultad de Letras. Este estado de cosas data de la época en que las ciencias económicas y

sociales estaban en la infancia y no podía preverse la extensión que han alcanzado después. Hoy forma todo un conjunto heterogéneo. La ley ginebrina lo organizaba en parte reuniendo la pedagogía, las ciencias económicas y sociales y las ciencias comerciales. Se creaba una enseñanza superior de comercio, que se hacía objeto de estudios conducentes á un grado universitario. Tres cátedras nuevas bastaban para esto segregando seis de la Facultad de Letras, la cual, ante el temor de debilitarse así, no ha dejado de lamentarse. El pueblo, consultado por referendum, se manifestó por la negativa después de una viva agitación y de ardientes polémicas. Parece haberse guiado por motivos muy diversos y por ciertas consideraciones personales. Claro está que el voto no ha resuelto la entraña del problema, que es el del reparto de la enseñanza por facultades, sistema antiguo y venerable que ha podido bastar durante mucho tiempo, pero cuyos inconvenientes se hacen cada día más sensibles. Los programas universitarios son á la vez una clasificación enciclopédica de las ciencias y un agrupamiento práctico de las profesiones. Son dos objetos diferentes que no pueden sacrificarse mutuamente y que se contrarían. La Pedagogía pertenece á la Facultad de Letras, aun cuando se puede también llegar á la enseñanza saliendo de la Facultad de Ciencias. Los que se llaman los científicos, ¿tienen menos necesidad que los demás de conocer las doctrinas de los grandes educadores y los problemas de la didáctica? Y lo mismo puede decirse de la psicología, y de la geografía humana y de la historia de las ciencias, y de tantas otras enseñanzas comunes á dos facultades. La solución costosa sería la mejor: desdoblar las cátedras. Pero sólo es abordable en las Universidades muy grandes y muy ricas. La que consiste en modificar el reparto de las enseñanzas puede ser de alguna utilidad, pero no puede bastar. Lo que ha conmovido á los ginebrinos ha sido la invasión de la enseñanza comercial en la Universidad. Esto pone de relieve lo atrasada que es todavía la concepción actual de

la organización universitaria. Se encuentran aún muchos espíritus que no pueden concebir una enseñanza superior de materias comerciales y todavía menos una especie de aproximación intelectual entre el mundo de los negocios y el mundo del pensamiento. Esto hace pensar en los tiempos en que el médico menospreciaba al modesto cirujano y al humilde boticario. ¿No es función natural y necesaria de las Universidades convertir en investigación científica lo que no es aún más que empirismo fecundo y lleno de promesas?—Otra cuestión se ha planteado en Suiza, y ésta concerniente á la segunda enseñanza. Se dice que se ha iniciado un movimiento en Francia para el restablecimiento de la clase de dos horas. En Suiza, por el contrario, se tiende á la supresión de la clase de una hora. La duración de las lecciones reducida á cuarenta minutos. Actualmente es de cincuenta minutos en casi todas partes, mientras que la lección universitaria dura apenas tres cuartos de hora. ¿Por qué no invertir la diferencia, puesto que la atención es en el niño inferior en intensidad y duración á lo que debe ser normalmente en el estudiante universitario? Los partidarios de la disminución sostienen que cuarenta minutos es la duración útil de la lección, y que otra cosa es provocar el recargo y la fatiga estérilmente. Por desgracia, el tiempo ganado no se emplea en ejercicios físicos, sino que se ha imaginado aumentar el número de lecciones haciéndolas más cortas y combinadas de manera que llenen toda la mañana, para dejar libre la tarde. La experiencia de este nuevo sistema se ha hecho en tres ciudades de la Suiza alemana, en Winterthur, en Berna y en Basilea. En la Escuela industrial para el gimnasio de Winterthur, se prosigue el ensayo desde hace ocho años; el Dr. Keller, director de estos establecimientos, considera la reducción como una ganancia y no como una pérdida; pero la cuestión está aún en pie y las asambleas de profesores en que se ha puesto á discusión este tema, se han mostrado muy vacilantes.—Recientemente se inauguró en Ginebra el Instituto J. J. Rousseau. Es un Instituto libre,

pero que se apoya en la Universidad; de esta suerte se evita el inconveniente de las dobles enseñanzas y se conserva la flexibilidad y la elasticidad de los organismos independientes. Este Instituto ha sido fundado por M. Ed. Claparède, el conocido psicólogo. M. P. Bonet ha abandonado, para asumir la dirección, la cátedra de Filosofía de Neuchâtel. La empresa es tan atrevida como necesaria. Es un Instituto de las ciencias de la educación, en que se combina la enseñanza y la investigación, del que se hace al mismo tiempo un centro de informaciones y que posee un servicio de consultas pedagógicas y médico-pedagógicas. Desde el primer momento ha contado el Instituto con una treintena de alumnos, sin contar los oyentes. En su mayor parte son personas que han ejercido ya profesiones escolares y que se han aficionado á la ciencia de la educación. A la preparación pedagógica se ha agregado una enseñanza del dibujo, sobre todo del dibujo en croquis; á fin de que el dibujo se convierta para el maestro en una segunda lengua materna y sea entre sus manos un medio de enseñanza. Otra idea ha sido la de apoyar la psicología infantil en la psicología animal y obligar á hacer á los estudiantes, en un laboratorio de psicología, ejercicios prácticos de educación. Nada les puede llevar mejor á comprender lo que es una aptitud. En resumen, los problemas de psicología pedagógica que se procura dilucidar se clasifican en cinco grupos: 1.º, problemas relativos al desenvolvimiento del niño (evolución de los «intereses», del pensamiento, técnica del desenvolvimiento, dietética, alimentación, higiene, eugénica, educación moral y social, etc.); 2.º, problemas de psicología individual: diversidad de los temperamentos y las aptitudes, psicología de los retrasados, de los «anormales» de los sobrenormales, etcétera; 3.º, técnica y economía del trabajo: investigación de los métodos de trabajo que permiten el empleo más económico y aseguran el mayor rendimiento de energía, procedimientos de memorización, fatiga, reposo, entrenamiento, disposición de horarios, etc.; 4.º, didáctica: investi-

gación de los mejores métodos de enseñanza de cada disciplina en relación con la edad y el tipo mental del niño; 6.º, psicología del maestro: cualidades deseables, efectos de las particularidades del carácter del maestro sobre el de los alumnos, etcétera.

*La vida universitaria bajo el Gobierno de Julio*, por Ch. Dejob. (Continuación).—La Universidad y su representante el Consejo Real, fué frecuente y duramente atacada por los partidos religiosos; pero no sólo por éstos, sino también por los librepensadores y republicanos. Por una parte, muchas gentes no acababan de formarse idea de la libertad de enseñanza, y otras comprendían que el Estado tiene el derecho á vigilar la enseñanza libre, pero no creían que debiera confiar esa vigilancia á un Cuerpo exclusivamente compuesto de universitarios, juez y parte, por consiguiente. *Le National* hubiera querido que al lado de los miembros permanentes nombrados por el Ministro, hubiese en el Consejo Real miembros elegidos por sus colegas y *ministros de todos los cultos reconocidos*. Algunos días después, decía que el Consejo Real no ofrecía una garantía suficiente para la enseñanza libre; que sería preciso un Consejo numeroso, independiente; que la Universidad presente estaba animada de un *espíritu estrecho, mezquino*, del espíritu de tienda, al que se ha hecho el honor de llamar espíritu de cuerpo. Pero, sobre todo, los liberales protestaban de la omnipotencia del Consejo, respecto de los profesores tomados individualmente; como estaba compuesto solamente de ocho miembros, era llamado por esta razón el Consejo de los ocho. Cada especialista regentaba su especialidad. Esto lo soportaban mal los filósofos, sobre todo, por la naturaleza de las cosas y del carácter de Cousin. Este era un fundador de escuela; regentar la Filosofía halaga más la vanidad y satisface más la conciencia, que regentar las Matemáticas ó la Historia, y Cousin tenía un espíritu dominante. Pero es preciso reconocer con Julio Simón, que Cousin, muy capaz del capricho y del rencor, era en general

vigilante discreto y justo; que no solamente fundó algo de más duradero que el eclecticismo, á saber, la historia de la Filosofía, sino que hizo trabajar mucho á todo el mundo; que conocía muy bien su personal y trataba á cada uno según sus méritos. Hacía justicia en sus informes de agregación á los candidatos brillantes; se ha pretendido que sólo exaltaba á los mediocres; pero para resolver esto, bastaría nombrar sus discípulos predilectos; porque equivaldría á nombrar á todos los que han ilustrado la Filosofía en Francia durante la segunda mitad el siglo XIX.

*Homenaje al profesor Grasset: I. Alocución del rector Sr. Benoist; II. Discurso del profesor Sr. Rauzier.*—Al cumplir el Sr. Grasset los 30 años de su enseñanza en la Facultad de Medicina de Montpellier, sus colegas, sus alumnos y sus discípulos quisieron darle un testimonio de su afectuosa estimación. Con este objeto nombraron un Comité de organización, encargado de abrir una suscripción para emplear su producto en un busto de mármol y en una medalla conmemorativa, cuya ejecución sea confiada al eminente escultor Injalbert.

*La necesidad del esfuerzo para los alumnos de nuestros Liceos*, por Gaiffe.—Discurso del autor en la distribución de premios del Liceo Carnot. Acaba este discurso con el siguiente párrafo, que le sirve de resumen, dirigido á los estudiantes. «El esfuerzo, que el Liceo no os pide sino en la medida estrictamente necesaria, lo reclamará de vuestras energías la vida con una acritud cada vez más imperiosa... Jamás ha sido más imprudente y más precario contar, para bastarse, con el trabajo de las generaciones anteriores y esperar vivir perezosamente de un bienestar adquirido por otros. Nunca ha quebrantado la fortuna tan brutalmente las situaciones adquiridas ni ha subvertido tan radicalmente las categorías sociales. Si queréis tener entre vuestras manos vuestro destino, ser dueños de la suerte y no sus esclavos, aprended desde ahora y en vuestra humilde esfera el rudo placer del esfuerzo realizado y de la dificultad vencida.»

*La reforma de 1902, según D. Eugenio Lintilhac, ponente del presupuesto de Instrucción pública en el Senado. Crónica de la Enseñanza. Necrología. Revista francesa.*—D. BARNÉS.

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Savine (Alberto).—*Los deportados de Fructidor. Memorias de Angel Pitou.*—París, Don de la «Sociedad de edicio-Louis Michaud».

Museu Social de Barcelona.—*Anuari d'Estatística social de Catalunya.*—Reus-Barcelona, Ed. Navas, 1913.—Donativo del Museu.

Villén del Rey (Doña María).—*Memoria del curso de 1911 á 1912 en la Escuela normal superior de maestras de La Laguna* (Canarias).—La Laguna de Tenerife, Suc. de M. Curbelo.—Don. de la Escuela.

La Mutua Mercantil é Industrial.—*Memoria presentada por la Junta de gobierno.*—Madrid, F. Rodríguez Ojeda, 1913.—Don. de la Sociedad.

Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster.—*Bericht de Facultäten über die für 1909 gestellten Preisaufgaben und Mitteilung der reuen Preisaufgaben.*—Münster, Johannes Bredt, 1910.—Don. de la Univ. de Münster.

Cámara Oficial de Comercio.—*Memoria de los trabajos realizados desde el 16 de Marzo al 31 de Diciembre de 1912.*—Madrid, A. Ungría.—Don. de la Cámara de Comercio.

Lemaitre (Aug.).—*La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies.*—Saint-Blaise, Foyer Solidariste, 1910.—Donativo de ídem.

Giorgi (Jorge).—*Teoría de las obligaciones en el derecho moderno.* Traducción de la 7.<sup>a</sup> edición italiana. Vols. VIII y IX.—Madrid, Hijos de Reus, 1913.—Donativo del editor.

---

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