

# 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, 31 DE DICIEMBRE DE 1913. NÚM. 645.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Los juegos en la educación, por A. Sluys y T. Jonckheere, pág. 353.—Del placer, de la utilidad y de la necesidad de la Geografía, por J. G. Herder, pág. 358.—Los «Cursos de Vacaciones» en Jena, por Guido Fornelli, pág. 360.—Las relaciones de la educación religiosa y la moral, por el Rev. James M. Wilson, pág. 364.—Revista de revistas. Francia: L'Hygiène scolaire, por D. R. Rubio, pág. 365.—Revue pédagogique, por D. J. Ontañón y Valiente, pág. 369.

### ENCICLOPEDIA

Reflexiones sobre el gobierno de la ciudad, por D. Adolfo Posada, pág. 371.—Rozas y su época (conclusión), por D. Rafael Altamira y Crevea, página 379.

### INSTITUCIÓN

Advertencia.—Noticia.—Correspondencia.—Libros recibidos, pág. 383.

## PEDAGOGÍA

### LOS JUEGOS EN LA EDUCACIÓN

por el Profesor honorario A. Sluys,  
Director hon. de la Escuela Normal de Bruselas,  
y T. Jonckheere,  
Profesor de Pedagogía en la Escuela Normal  
de Maestros.

#### A.—El juego como actividad bio-sociológica.

El juego ocupa un lugar importante entre los factores del desenvolvimiento mental del niño.

¿Qué es el juego? ¿Por qué juega el niño? Este problema de la significación y de la utilidad del juego es extremadamente com-

plejo. Se ha estudiado por muchos autores: por Herbert Spencer, en Inglaterra; por Colozza, en Italia; por Karl Gross, en Alemania; por Stanley Hall y por Carr, en los Estados Unidos; por Queyrat en Francia; por Claparède, en Suiza, etc.

Claparède, en su *Psicología del niño*, reduce á cuatro teorías las diferentes soluciones propuestas hasta el presente.

*Teoría del recreo.*—Esta es la opinión antigua y todavía la del vulgo: el juego es una recreación; sirve para que descansen el organismo ó el espíritu fatigados. Pero esta teoría no es admisible; en efecto: ¿por qué la fatiga invita al juego en vez de al reposo? Además, de hecho, los niños juegan desde que se levantan, cuando aún no están fatigados; y no juegan ya cuando les llega la fatiga. Y los gatos y los perros pequeños, que juegan todo el día, ¿de qué trabajo tienen necesidad de descansar... por medio del juego mismo?

*Teoría del exceso de energía.*—El juego es la exteorización de un exceso de energía orgánica no utilizado por el trabajo propiamente dicho, restos de la energía global, de la que tomó previamente la economía lo indispensable para el abastecimiento de los tejidos, de los órganos y de los aparatos. Presentada primeramente por el poeta Schiller esta teoría, fué expuesta después y defendida por H. Spencer y Colozza. Es incontestable que el exceso de energía favorece el ejercicio del juego; pero por sí sola esta teoría, no explica la forma determinada que toman los

juegos de todos los animales de una misma especie y de los niños.

La teoría de H. Spencer es fundada, pero incompleta. Los pueblos primitivos —y los niños, que representan este estado de la evolución— juegan seguramente para gastar la energía excedente: el juego y el arte llenan sus ratos de ocio. Cuando no hay descanso, cuando toda la energía se gasta para la satisfacción de las necesidades, no se juega, no se baila, no se canta; el juego y el arte son actividades de lujo.

El juego primitivo, como el arte primitivo, consiste en la imitación de las actividades de los adultos: juegos de guerra, juegos de amor. Los muchachos manejan el arco, traban guerras en pequeño, se apedrean, se persiguen, hacen prisioneros; las niñas juegan á las muñecas, al arreglo de la casa. La energía sobrante es la condición primordial del juego y del arte; la imitación es la causa determinante de las formas del juego en el medio social.

El niño fatigado no juega, no puede jugar; mientras que el niño sano y descansado juega hasta fatigarse. Los convalecientes juegan porque sus fuerzas vuelven; juegan poco, porque se fatigan pronto; sus fuerzas renacen y no se emplean aún; están, pues, en exceso relativo.

Sin embargo, si el sobrante de energía explica, por ejemplo, los saltos de los alumnos que terminan una jornada de clase, y cuyos miembros han estado algo adormecidos, no explica ciertos juegos en los cuales los niños ponen mucho cuidado y minucia, y especialmente los de las niñas, que se divierten en un rincón con las muñecas, haciéndoles trajes y zapatos. He aquí juegos que exigen, en el niño, precisión y movimientos contenidos. ¿Pueden comprenderse como un desbordamiento de energía? Sí; pues se debe reconocer que las niñas, jugando á las muñecas, gastan mucha energía nerviosa; los juegos de precisión y de movimientos contenidos son los más agotantes: un gato inmóvil que acecha durante horas cerca de un agujero, boca de ratonera, está en tensión y gasta más energía que cuando corre y trepa por los árboles.

*Teoría del atavismo.* — Los juegos no son sino rudimentos de actividades de generaciones pasadas, que han persistido en el niño, según la ley bio-genética de Haeckel; el desarrollo del niño es una sumaria recapitulación de la evolución de la raza.

Esta teoría ha sido expuesta por Stanley Hall. La idea del psicólogo americano es que el juego constituye un ejercicio necesario para la desaparición de funciones rudimentarias que han dejado de ser útiles; «el niño las ejerce como el renacuajo mueve su cola para partirla».

El juego sería, pues, una supervivencia de actividades que los progresos de la educación han hecho desaparecer. No es, sin embargo, cierto, de ninguna manera, que un ejercicio tan constante como el juego pueda tener por efecto debilitar y no fortalecer las actividades, que son su objeto.

No obstante, es un hecho observado que las formas tradicionales de los juegos son siempre las mismas: la pelota, los bolos, las carreras, los prisioneros, las luchas, las muñecas, etc., son juegos conocidos en el Egipto antiguo, en Grecia, en Roma. A nuestros niños les gustan estos juegos, del mismo modo que á los indios de América, igualmente que á los negros. Es un hecho universal, atávico; las actividades de los primitivos han sido siempre las mismas, ó poco más ó menos.

*Teoría del ejercicio preparatorio.* — Ha sido formulada por Karl Groos, antes que la teoría del atavismo. El psicólogo alemán, reconociendo la insuficiencia de las teorías del descanso y del exceso de energía, es el primero que ha comprendido que para resolver el problema del juego, es preciso considerarlo desde el punto de vista biológico.

Ahora bien; si se echa una ojeada sobre la evolución de los juegos, se observa inmediatamente que varían según las especies de animales: las actividades desplegadas en los juegos de los jóvenes se parecen mucho á las actividades que despliegan los animales adultos de la misma especie. En otros términos: hay tantas clases de juegos como de instintos. El gatito, por

ejemplo, salta sobre el papel que se tira delante de él, ó sobre la hoja seca que agita el viento, como saltará más tarde sobre el ratón ó el pájaro, sus presas predilectas. Los cabritos se divierten en golpearse la cabeza del uno con la del otro, preludio de las cornadas futuras. Pero jamás se ve figurar en los juegos de una especie animal, ejercicios de instintos que pertenezcan á otra: si se agita un pedazo de papel delante de un cabrito, jamás saltará sobre él, y, al contrario, jamás los gatos pequeños juegan á golpearse con las cabezas.

Se ha llegado, pues, á considerar el juego como un fenómeno de adaptación; tiene una significación funcional. Al nacer, la mayor parte de los instintos heredados no están suficientemente desarrollados, sobre todo en los animales superiores y en el hombre, para llenar por completo su misión: es preciso que esos instintos se ejerciten y completen por nuevas adquisiciones. Por esto, al juego se le asigna esta tarea.

Sin duda, hace observar Claparède, en los animales inferiores esta preparación está reducida á su más simple expresión. Pero, á medida que el animal es más superior, el aprendizaje es más largo... Es necesario «conejar» cierto tiempo para llegar á ser un conejo perfecto; es preciso haber «galleado» algunos meses para ser un buen gallo; es preciso haber hecho «cabriolas» para llegar á ser una cabra ó una gamuza digna de su nombre. Es preciso también que los niños, muchachos y muchachas jueguen largos años imitando las actividades de los adultos para llegar á ser verdaderos hombres y mujeres. Se puede decir, con Groos, que no juega el animal porque es joven, sino que tiene una juventud, porque tiene necesidad de jugar.

Esta nueva concepción de la función del juego es de una importancia capital para la pedagogía.

Es necesario reconocer que el ejercicio preparatorio de los instintos no es el móvil de todos los juegos; Carr, autor americano, así lo ha demostrado: el juego tiene una utilidad biológica más extensa. Procura al organismo, entre otros, el estímulo

necesario por el crecimiento de los órganos.

La fisiología del desarrollo está dominada hoy día por el papel capital de las excitaciones funcionales. En los centros nerviosos, las células no sufren su completa evolución más que cuando las excitaciones específicas le llegan á través de los órganos de los sentidos. Nuestros músculos, tendones, articulaciones y nuestros huesos tienen caracteres anatómicos y funcionales que dependen directamente de la naturaleza de los movimientos que se le imprimen. La observación experimental nos hace ver: que si se suturan los párpados de un ojo de un perro recién nacido, se observará más tarde, examinando en su cerebro el centro visual correspondiente al ojo suturado, que las neuronas han permanecido en estado rudimentario, porque no han recibido las excitaciones que les eran necesarias.

El juego, dando ocasión á las excitaciones y multiplicándolas, es un agente importante de crecimiento y de desarrollo de los órganos y del sistema nervioso.

Haciendo un estudio de conjunto de los juegos del niño, se ve que todos ejercen una cierta función fisiológica ó psicológica, conforme á la teoría de Groos, completada por Carr.

Puesto que el juego no parece ser otra cosa que el ejercicio preparatorio de alguna actividad ó función, los educadores deben observar y estudiar sus modalidades, á fin de procurar sacar partido de ellos para la educación y la enseñanza. Se podría examinar largamente el valor educativo del juego, que puede dirigir el adulto, pero no reglamentarlo, y del que puede servirse con mucha eficacia, si alcanza á darse cuenta de su verdadera significación.

Pero esta significación está lejos de ser comprendida exactamente. El Dr. J. Demoor señala, con este objeto, el caso de la madre criticando con severidad á la niña que, después de haber hecho un ramo de flores del campo para divertirse, lo tira al finalizar el paseo. La niña ha jugado y el juego le ha proporcionado todas las exci-

taciones eficaces; de ningún modo es la posesión de las flores el móvil, sino el hecho de recogerlas y reunir las; y luego, cuando el ramo pesa, al terminar el paseo, y cuando no espera ya nada de él, para hacerle intervenir en un juego cualquiera, la niña, naturalmente, lo tira, y la madre está en un error cuando la riñe. Así es que no comprendiendo el papel del juego, alteramos su carácter y lo destruimos por nuestra intervención mal entendida.

En suma, la psicología del juego es un problema importantísimo, cuyo estudio pide que se siga lentamente, por el interés de la ciencia y para el bien de la infancia.

#### B. — El juego en la educación física.

¿Qué partido puede sacarse del juego en la educación física? La gimnasia y los juegos son medios educativos complementarios el uno del otro. Cada una de estas formas de ejercicios posee un influjo educativo integral; es indispensable asociarlos, pues cada uno presenta caracteres especiales, y uno no puede, de ninguna manera, reemplazar al otro.

Los juegos de los niños caen en desuso cada vez más. Se observa desde luego que la población de los países civilizados, cada vez más industrializados, aumenta de densidad y que los centros urbanos se desarrollan considerablemente, mientras que campiñas se despueblan ó permanecen estacionarias. En 1800 no existía una sola ciudad en Europa que alcanzase un millón de habitantes, 21 solamente tenían más de 100.000 habitantes, su población total era de 4.700.000 habitantes ó una treinta y cincoava parte de la de Europa. Un siglo más tarde, existían 148 ciudades de más de 100.000 habitantes, con una población total de 40 millones de habitantes, ó una décima de la población total. Actualmente, en Europa oriental no se encuentra más que 16 por 100 de la población que habitan los grandes centros; pero en Inglaterra esta cifra se eleva á 68 por 100; en Bélgica, á 60 por 100; en Italia, á 55 por 100; en Alemania, á 47 por 100; en los Estados Unidos, á 40 por 100; en Suecia, á 27 por 100. Las ciudades belgas se han desarrolla-

do enormemente en el último siglo, sus arrabales se han desbordado sobre el campo, su población es extremadamente densa, las casas se elevan cada vez más, el espacio para la circulación es cada vez más insuficiente. Los ciudadanos llevan una vida anormal, artificial, reciben excitaciones agotantes. Gracias á los diversos medios de transporte, numerosos y poco costosos. los aldeanos vienen el domingo á la ciudad para distraerse á poca costa, en los cafés, los cinematógrafos, los teatros; y los juegos tradicionales están abandonados.

Los lugares donde en otro tiempo los niños podían recrearse libremente se han transformado en boulevards, en plazas públicas, en terrenos para edificar, que se llenan rápidamente de construcciones y de policías, que impiden severamente que se juegue allí.

Por otra parte, la instrucción popular, por su desarrollo rápido, ha contribuido también á la desaparición de los juegos, encerrando á los niños en las escuelas, donde el espacio les está distribuido con mezquindad, donde los recreos, demasiado cortos, se reducen con frecuencia á una marcha monótona en fila, en un patio reducido.

Esta situación ha provocado una reacción general; se ha manifestado desde luego en Inglaterra, hace medio siglo; es el país más industrializado, donde la población está desde hace tiempo concentrada en las ciudades y donde el éxodo rural ha sido más fuerte. La necesidad de ejercicios al aire libre se ha sentido más pronto que en otras partes y ha provocado el renacimiento físico por los juegos, que, olvidados desde hacía largo tiempo, han vuelto á ser populares. Los demás países han seguido el ejemplo. Se han creado por todas partes sociedades deportivas y en las escuelas se han impuesto los recreos (1).

Para el niño, la práctica de los juegos es de gran importancia. Anteriormente,

(1) El pedagogo Arnold, en el College de Rugby dió primeramente la señal del reconocimiento físico hacia mediados del siglo XIX.

los innumerables niños, cuyos padres no podían tener el lujo de un jardín detrás de su casa, se veían obligados á estar en las callejuelas ó callejones sin salida y á divertirse allí, expuestos sin cesar á verdaderos peligros. Llenaban las aceras y los umbrales de las casas, de donde los echaban bien pronto, ó los dueños, ó las criadas, ó la policía. De suerte, que los niños, para los cuales el juego es una necesidad orgánica y una actividad agradable y útil á la vez, se encuentran en la imposibilidad de recrearse y de dar rienda suelta á la necesidad de sus movimientos.

Se comprende, en fin, que el juego es indispensable, no solamente para desarrollar la vida física del niño, para asegurar su salud, sino que, además, es un elemento importante para su educación moral. Bien practicados, metódicamente enseñados y ensayados, los juegos hacen adquirir las cualidades físicas y morales más útiles para la vida.

### C. — Necesidad de campos para el juego.

Para practicarse bien, el juego exige terrenos, llanuras especialmente cuidadas donde estén establecidos vestuarios para cambiarse la ropa, refrigerarse, lavarse, y refugios para en caso de mal tiempo ó de fatiga; además, el material, balones, pelotas, arena, palas, aros, cuerdas, etc., deben estar á la disposición de los jugadores. El juego exige que los educadores estén bien preparados para su enseñanza. En Suecia, en Nääs, se ha organizado una Escuela Normal de juegos. En gran número de países, los cursos de temporada de iniciación se dan periódicamente á los profesores en funciones, ó á los que quieran prepararse.

Los campos de juego no pueden instalarse en el centro, y su alejamiento exige una organización especial, cuyas condiciones deben ser examinadas por las comisiones locales. Estos campos suburbanos permiten organizar sesiones de juegos semanales, teniendo en cuenta los horarios escolares; instalar con poco gasto clases al aire libre y también colonias de vacaciones, dando á una masa considerable de

niños el medio de recrearse diariamente al aire libre.

Una obra que es el complemento de la primera, es la instalación de *plazas de juego* en los diferentes barrios de las ciudades. A la salida de la escuela, después de las horas de clase, durante las vacaciones, los descansos, el niño puede jugar al aire libre. Ahora bien; es de notar que un niño difícilmente puede alejarse de su casa para jugar, le falta tiempo y sus padres exigen que esté vigilado más ó menos inmediatamente por los vecinos, ó por la vigilancia mutua de los mismos niños. Las plazas interurbanas deben crearse lo más cerca posible de las familias, y debe atenderse más á su número que á sus dimensiones. Los campos de juego deben ser accesibles sólo á los niños durante todo el año y á horas fijas. Deben estar cercados y tener praderas, playas de arena, refugios, estanques de agua corriente y también juguetes: aros, pelotas, balones, cuerdas para saltar, raquetas y columpios, zancos, juegos de bolos, de discos, tejos, piedras, etc., y diversos aparatos.

Ya muchos países dan una importancia especial á la creación de plazas y campos de juego. Gran número de ciudades, desde hace varios años, tienen espacios libres donde los niños pueden jugar fuera de las horas de clase.

En Alemania, varias ciudades no se han contentado con permitir que los niños tengan sus recreos en los *Spielplätze*; han hecho más aún, han introducido en los programas, como rama obligatoria, el juego. Esta misma innovación se ha impuesto hace varios años, por decisión ministerial, en todas las escuelas superiores de niños de Wurtemberg; en las escuelas primarias y en las primarias superiores, el programa señala cada semana, fuera de las horas de gimnasia y de natación, dos horas para los juegos. Estos tienen lugar, en efecto, bajo la vigilancia y dirección de los maestros y maestras, eventualmente también con su participación. Estando admitido el principio, se trata de saber si la sesión de juego debe tener lugar por la mañana, ó bien si será preferible reservar á los jue-

gos la última hora de la tarde. Generalmente, la segunda solución es la que se ha adoptado. Los niños van, pues, dos veces por semana á la *Spielplatz*, donde encuentran numerosos juguetes, gratuitamente puestos á su disposición por la administración. Estos dos días no tienen que hacer trabajos en sus casas. En invierno, las horas destinadas al juego se consagran á la enseñanza científica.

El movimiento en favor de la introducción de los juegos en los programas, como rama obligatoria, toma cada vez más extensión. Se encuentra de esto una doble prueba, de un lado, en el hecho de que el ejemplo del Gobierno de Wurtemberg es seguido por numerosas ciudades; de otra parte, en el hecho de que la excelente obra del profesor H. Raydt, *Spielnachmittage* (1), ha tenido una gran resonancia y ha recibido la aprobación de todos los que se ocupan de higiene escolar y de educación.

En todas partes donde se han introducido los *Spielnachmittage*, se está de acuerdo en reconocer que ejercen una acción benéfica en la salud y en el desarrollo físico de los escolares. Es un resultado de un valor incomparable, pues lo que importa, ante todo, es asegurar la salud de los niños, con el fin de ponerlos en condiciones de recibir una educación y una cultura en relación con las necesidades modernas.

De esta manera, los campos y las plazas de juego adquieren en el conjunto de las iniciativas pedagógicas destinadas á asegurar á los muchachos y muchachas un desarrollo físico normal—recreos libres, gimnasia higiénica, natación, baños duchas, excursiones escolares, colonias escolares—un lugar importante, que debe necesariamente atraer la atención de los padres, de los maestros y maestras, de los médicos de las escuelas y de las autoridades escolares.

(1) Editor Teubner, Leipzig y Berlín, 1907; segunda edición (139 páginas).

DEL PLACER, DE LA UTILIDAD Y DE LA NECESIDAD  
DE LA GEOGRAFÍA (1)

(1789 ?)

por J. G. Herder

Me propongo hablar del placer, de la utilidad y de la necesidad de una ciencia escolar, sobre la cual, hace dos años, he oído yo mismo, en este gimnasio, la extraña sentencia de que era un estudio árido para la juventud y en la que en algunos *certaminibus* que yo hube de tener encontré algunos jóvenes más ajenos á ella de lo que yo habría deseado.

Esta ciencia no es otra que la *Geografía*, estudio que, según mi opinión, es tan árido como si llamase árido al océano; porque conozco pocas ciencias que sean tan ricas en útiles y agradables conocimientos, tan necesaria en nuestro tiempo y tan adaptada á la juventud, que me maravillo cómo un muchacho bien educado no la prefiera más que ninguna otra en los más bellos años de su vida, si se le presenta en la forma que debe presentársele; es decir, como base y ciencia auxiliar de todos aquellos estudios, que son precisamente los más apreciados y estimados en nuestro siglo. Permitidme, pues, que esboce un pequeño cuadro de la materia y del método, como yo la he estudiado en los mejores tiempos de mi vida, con el mayor placer, y como con igual fuerte placer la he enseñado á otros. Hablo por experiencia, y la cosa hablará de ella por sí misma.

Es evidente que si por Geografía no se entiende otra cosa que un árido índice de nombres de países, de ríos, de límites, de ciudades, es, con certeza, árida; pero es, al mismo tiempo, un estudio de voces hecho de una manera indigna y mal comprendido, igual que si la Historia se estudiase solamente como un índice de nombres de reyes dignos ó indignos, y de fechas.

Semejante estudio, no sólo no es ins-

(1) Scritti pedagogici. Tradotti e riassunti da Gemma Harasim. Con introduzione e note bibliografiche (Pedagogisti ed educatori antichi e moderni).—Milan-Palermo-Napoli, Remo Sandron (páginas 84-90).

tructivo, sino que es, en el más alto grado, espantoso, desabrido y sin fuerza.

Aunque una gran parte de la Geografía política, como la pura historia política, no tiene atractivo para la juventud, antes más bien, si quiere decirse la verdad, no es bastante comprensible, porque de la mayor parte de las acciones que se suceden en el mundo, el joven tiene pocas ideas exactas, y de éstas faltan también, por lo común, á los adultos. ¿Pero es ésta la verdadera Geografía? ¿La verdadera Historia? La miserable nomenclatura, ¿es tal vez lengua? Un vocabulario estudiado de memoria, ¿es tal vez, esto, un buen escrito? ¿Y no se tendría por insensato á quien, para aprender griego ó latín, estudiase sólo el diccionario? Pues á una cosa semejante á ésta se reducirían la Geografía y la Historia, si valiesen solamente como índice de nombres de ríos, de países, de ciudades, de reyes, de batallas, de paces. Todo esto es el material bruto; pero no puede construirse con él el edificio; de otro modo, son piedras y argamasas; es decir, escombros, de los cuales nadie puede alegrarse, en los cuales no puede haber alma viva. Los colores son necesarios al pintor; pero él los emplea para hacer con ellos los cuadros; sólo entonces alegran la vista y educan el espíritu. Veamos lo que significa la palabra *Geografía*, sólo por su nombre.

([Esta palabra significa *descripción de la tierra*; Geografía física, pues, es tan importante, fácil, divertida, en cuanto nos enseña á conocer la gran casa en que la Providencia nos ha puesto como habitantes. La Tierra, considerada como planeta; sus movimientos y las consecuencias de éstos, los climas y las regiones, toda la grande unidad de principios naturales admirables, de los cuales sentimos cada día los efectos; todo este complejo de nociones, presentadas de modo claro, comprensible y, sin embargo, profundo, pueden dar al joven una parte de aquellas alegrías sublimes que experimentamos con la lectura del «Sueño de Escipión», de Cicerón, ó cuando oímos una música divina, porque estos estudios son la verdade-

ra música del espíritu. El planeta en que habitamos se divide en tierra y agua. Se guía al joven á conocer sus recíprocas relaciones y fenómenos, á ver en las orillas de los ríos, en las cimas de las montañas, en los valles, en las playas, en los lagos, la infinita variedad de los seres, sometidos todos á leyes únicas y eternas; y descubre tal altura de pensamiento, tal amplitud de espíritu en esta maravillosa multiplicidad, que es, sin embargo, unidad y orden, que la Geografía se levanta por ello á doctrina de sabiduría, de humanidad, de religiosidad.]

¡Oh!, ¡si muchos miopes, soberbios, intolerantes, bárbaros que se imaginan que fuera de su pedazo de tierra no hay salud, y que el sol de la razón sólo resplandece en sus cuevas! ¡Oh!, ¡si hubiesen estudiado mejor Geografía é Historia en su juventud! Sería imposible que hubieran tomado la estrecha venda de su cabeza como medida del cerebro de todo el mundo, y las costumbres de su pequeño rincón como regla y norma de todos los tiempos, de todos los climas y todos los pueblos. Por mi parte, debo reconocer que la Geografía y la Historia (consideradas ambas en el verdadero y digno límite de sus conceptos) han contribuido primeramente á alejar una serie de perezosos prejuicios, á comparar costumbres y hombres, á examinar la verdad, la belleza, en cualquier forma ó vestidura que externamente se nos muestran.

La Geografía y la Historia sirven, en cierto modo, á la más útil de las filosofías de la tierra, ó sea, á la filosofía de las costumbres, de las ciencias y de las artes; esta filosofía nos afina el *sensum humanitatis* en todos los aspectos y las formas, nos enseña á ver con clarividencia todos nuestros bienes, sin que por esto queramos despreciar ó maldecir ninguna nación de la tierra.

De cuanto he dicho resulta, naturalmente, que para hacer la Geografía variada, intuitiva, rica, no debe separársela de la *Historia Natural* ni de la *historia de los pueblos*.

La Historia Natural es el estudio que más atrae al niño, que le interesa y le di-

vierte, y debe ser la base de la geografía infantil.

Mediante la Historia Natural distingue cada país, cada mar, cada isla, cada clima, cada especie humana, cada continente en sus caracteres indelebles, caracteres constantes que no mudan con el nombre de un gobernante mortal.] El caballo egipcio, el camello árabe, el elefante indostánico, el león africano, el caimán americano, etc., son símbolos é insignias más dignos para cada país, que no los límites mudables que una paz engañosa trazó y que una nueva guerra puede cambiar.

Y así como todos los reinos de la Naturaleza confinan uno con otro, porque la cadena de todos los seres terrenos los tiene tan enlazados entre sí, que uno se convierte de este modo en recuerdo de otro. La montaña hace pensar en los metales y en los minerales, en las fuentes y en los ríos, en los influjos de la atmósfera, y también en los animales y los hombres que habitan en sus laderas.

Todas las cosas se enlazan mutuamente y dibujan en el espíritu del muchacho un cuadro inolvidable, lleno de rasgos instructivos, que alcanzan á todas las ciencias y que en todas partes son de uso múltiple y útil.

La Geografía va siempre unida á la Historia, sin la cual ésta queda como un castillo en el aire.

Precisamente es éste también el motivo por el cual el niño conserva de la Historia antigua un recuerdo lleno de sombras, vago, indefinido, porque estuvo poco ó nada enlazada con la Geografía antigua, y las figuras históricas se le aparecen flotando en el aire como fantasmas. Además, la Geografía nos ayuda á comprender gran parte de los hechos históricos; por qué ciertos pueblos tuvieron un dado desarrollo de cultura y no otro; aquel arte, aquella religión, aquella forma de gobierno: se dice cómo y por qué aparecen y se trasforman de pueblo á pueblo; cómo al través de Asia, los asirios, los persas, los egipcios, los griegos, los romanos, los árabes y los europeos han transportado aquí ó allá la escena principal de los acontecimientos históricos.

Tendría que hablar durante horas, si quisiera demostrar todo esto sólo con los ejemplos más necesarios.

En resumen: la Geografía es la base de la Historia, y la Historia no es otra cosa que una Geografía de los tiempos y de los pueblos, puesta en movimiento. Quien estudia una sin la otra, no comprende ninguna de las dos: y quien desprecia á ambas, debería, como el topo, habitar, no sobre la tierra, sino bajo la tierra. Todas las ciencias que nuestro siglo ama, aprecia, promueve y recompensa, se fundan preferentemente sobre la Filosofía y sobre la Historia: comercio y política, economía y derecho, medicina y conocimiento práctico de los hombres y de su cultura, se fundan sobre la Geografía, sobre las Ciencias naturales y sobre la Historia.

¡Afortunado quien la conoció en la escuela, bajo una forma atractiva! ¡Quién al ocuparse de ellas no llenó la memoria, sino que educó el alma y abrió el espíritu!

#### LOS «CURSOS DE VACACIONES» EN JENA (1) *por Guido Fornelli.*

1. Los «Cursos de Vacaciones» en la histórica é intelectual ciudad de Turingia han tenido este año un cierto carácter de solemnidad: la Universidad de Jena ha querido celebrar el vigésimoquinto aniversario de dichos Cursos, que han llegado á ser tradicionales é indispensables. Los asistentes han alcanzado la considerable cifra de 861, de los cuales 368 eran mujeres; entre los extranjeros la mayor parte han sido de la vecina Dinamarca, de Suecia y Noruega, de Inglaterra, de Hungría, de Bohemia; italianos éramos sólo tres, entre ellos una maestra de Lugano, cantón del Tesino. Los maestros constituían la gran masa entre los inscritos; pero no han faltado los doctores en Filología, profesores, y aún directores de gimnasios y de escuelas medias.

2. Jena es, sin duda, la ciudad hecha

(1) Véase la *Rivista Pedagogica*, de Roma. (Año VI, núm. 10.)

para aquellos que desean llevar una vida tranquila é intelectual.

Con un número de habitantes menor que el de nuestra Perugia, con sus casas pequeñas y sus altos techos, rodeada de floridos jardines, ocupa una superficie tal vez igual á la de Bolonia. Situada en el valle del Saale, cerrada por colinas llenas de bosques, su posición natural recuerda un poco la de Cava dei Tirreni, por la abundante vegetación y las atractivas excursiones.

Jena está llena de recuerdos históricos y literarios: distante sólo 16 kilómetros de Weimar, ha sido, después de ésta, el centro de la vida literaria durante la época más gloriosa de la literatura germánica. En los caminos del «Paradiesgarten», tan grande casi como el Cascine, á la sombra de los tilos seculares, pasearon un día los Schlegel y Federico Schiller. A los pies de la Fuchsturm se levanta la pequeña iglesia donde se unieron en matrimonio Schiller y Carlota de Lengelfeld. Aquí está la casa donde habitó Luis Tieck; allí, á la sombra de las hayas, se levanta la estatua del *Erlkönig*, inmortalizado por la balada de Goethe, allá habitó Catalina Wolzogen. Y sobre la colina del Landgrafenhaus se abre á los ojos del turista una explanada, donde en 1806

*Di quel sicuro il fulmine  
Tenea dietro al baleno,*

un molino de viento próximo nos indica el lugar de la sangrienta batalla.

El habitante de Turingia, en mayor grado que los otros alemanes, ama los recuerdos de su tierra con tierna sentimentalidad.

Jena debe ciertamente mucho, si no es todo, á su Universidad; sería una ciudad monótona sin aquellos numerosos jóvenes rubios, altos, de rostro lleno de cicatrices, que vacían cada noche uno tras de otro los *chop* del Weimarischer-Hof. Los pacíficos habitantes de Jena—muy al contrario de lo que nos sucede á nosotros—quieren á los estudiantes, tratan de disculpar sus locuras juveniles, y se interesan además minuciosamente por cuanto sucede en la Universidad. Jena es, en resumen, un tipo

de ciudad puramente alemana y universitaria.

3. Los «Cursos de Vacaciones» no son de origen alemán: se celebraron por primera vez en Inglaterra, en 1875, en las Universidades de Londres y de Cambridge. Poco á poco, estos *Summer Meetings* adquirieron importancia extraordinaria: á las lecciones siguieron discusiones, y los que tomaban parte en ellas debían al final pasar un examen. Aquellos, pues, que en diversos años sucesivos hubiesen asistido á estos cursos de vacaciones y sufrido los exámenes, podían inscribirse con regularidad en la Universidad, para obtener en dos ó tres años el título de *Bachelor of Arts*.

Con otro carácter surgieron, y otro carácter tienen todavía hoy, estos cursos en Alemania: no eran al principio sino una prolongación del semestre regular. En el año 1889, el profesor Detmer tuvo la idea de instituir un curso semejante para los estudiantes de ciencias naturales; algunos colegas, entre ellos Rein, aplaudieron esta iniciativa, y así, en el otoño de 1889, se celebró el primer «Curso de Vacaciones» en Jena. Pero sólo podían participar de él los profesores de las escuelas medias y de los seminarios; Kuratel dijo entonces que ni maestros primarios, ni mujeres podían entrar en la Universidad, y así el número de los concurrentes fué exiguo. Obviáronse muchas restricciones, no obstante, en los años sucesivos: se agregaron, siguiendo el ejemplo de las Universidades británicas, cursos de lengua para los extranjeros; en 1896 se abrieron las puertas del Ateneo á las mujeres, y en 1901, á los maestros primarios.

Desde entonces los «Cursos de Vacaciones» han tenido un incremento extraordinario: el año último, de 476 concurrentes, 459 eran maestros primarios, de los cuales 158 mujeres; entre los extranjeros, el mayor número lo dan los ingleses y los húngaros; y el menor, los italianos, de los cuales sólo había cinco en 1910. El número de los cursos es muy crecido en proporción: este año el vasto programa comprendía 59, y los profesores eran 52.

4. En Italia no se mira con buenos ojos

á los «Cursos de Vacaciones». ¿Qué utilidad pretendéis que se saque, se dice, de cursos hechos con todo apresuramiento en el rigor del verano? Yo me permito tener estos cursos en mayor consideración. En primer lugar, el clima, especialmente de Jena y de toda Turingia, es tal, que permite cualquier esfuerzo intelectual, aun en pleno Agosto. Acudiendo gente de todas las nacionalidades, se tiene el modo de cambiar las propias ideas y de conocer los varios usos y costumbres, las diversas organizaciones escolares. Las cuotas de inscripción y los honorarios para los diferentes cursos son pequeñísimos. Se une, en suma, lo útil á lo dulce. De seguro que el siempre creciente número de los que asisten demuestra que estos Cursos corresponden á una necesidad: muchos Estados, por ejemplo, Hungría y Holanda, asignan á algunos maestros que lo merecen un subsidio para que puedan asistir.

No hay duda, sin embargo, que serían necesarias algunas modificaciones. Demasiado breve—apenas 12 días—es la duración de estas lecciones (*Vorlesungen*), y los profesores se encuentran obligados á apresurarse. Nadie, creo yo, podría impedir que durasen un mes ó 40 días. Además, aquel que va á la secretaría á entregar su cuota de asistente, no tiene otra obligación que escribir su nombre y apellido, sin deber presentar ningún título de estudios; de suerte que quien sepa solamente leer y escribir puede inscribirse en estos «Cursos de Vacaciones»; esta es una excesiva liberalidad, á la cual podrían ponerse reparos, exigiendo que se esté provisto del *Abiturium* ó del título de maestro primario.

5. El curso más numeroso, al cual han asistido casi todos, ha sido el del profesor Rein, que ha tenido por título «Pedagogía y Didáctica». El profesor Rein es siempre el preferido de todos los momentáneos estudiantes de estos cursos.

Este año, el ilustre Profesor ha desenvuelto en su curso dos puntos principales: el problema de la Escuela nacional (*Nationaleinheitsschule*) y el problema de los varios ideales de la educación.

6. Tratando de la Escuela unitaria alemana (*Deutsche Einheitsschule*), Rein ha dicho que este es un problema de importancia capital, que se agita, no sólo en Alemania, sino en todas las naciones civilizadas.

Alemania puede enorgullecerse de tener una excelente organización escolar; pero el fin último de una escuela unitaria nacional no se ha alcanzado todavía, y este es el ideal que los educadores deben tener presente. Toda escuela quiere ser hoy demasiado independiente: los profesores del *Gymnasium* están en antagonismo con los de las *Oberrealschulen* (escuelas secundarias técnicas); los profesores de las escuelas medias miran con ligero desprecio á los maestros de las escuelas elementales; todo profesor quiere en su misión educadora recorrer su camino. Y así sucede que estos diversos géneros de escuelas están juntas entre sí como árboles en un jardín; el ideal, en cambio, sería tener una escuela única, comparable á un árbol secular, de tronco robusto, cuyas numerosas ramas se elevan á lo alto.

El primero que alimentó este ideal, y que creyó en la posibilidad de su actuación fué Comenio, el cual habló de este problema en su *Didáctica Magna*. El período de formación de un hombre normal dura 24 años, subdivididos en seis períodos de cuatro años cada uno: debía haber escuela de párvulos y escuela elemental en cada pueblo, y todos debían asistir á ellas. Los jóvenes que aspiran á una mayor cultura seguirían la asistencia á la *Lateinische Schule* de la ciudad más próxima. Aquellos que quisiesen después seguir los estudios superiores deberían ir á la Universidad.

La idea de Comenio ha sido realizada en los Estados Unidos de América, con la diferencia, sin embargo, de que el período de formación es de 20 años.

En el siglo décimonoveno volvieron á ocuparse de este problema Guillermo de Humboldt y Süvern, discípulo de Fichte; este último era partidario de un proyecto de una grande y única organización escolar, que, no obstante, dadas las condicio-

nes políticas de entonces, quedó letra muerta.

Herbart dijo muy claramente que las escuelas divididas entre sí deberían unirse en un solo instituto; y que debía aconsejarse al joven la rama que correspondiese mejor á su ingenio y á sus exigencias. La escuela, según Herbart, tenía la obligación de hacer de un muchacho todo aquello que fuese posible: la calidad y la cantidad de ingenio y la suma de las tendencias naturales solamente, y no la vanidad de los padres, el dinero, las diferencias de las clases sociales, debían decidir del porvenir de un estudiante.

En su proyecto de una escuela única, Rein parte de las ideas de Comenio. Durante seis años, los niños de cualquier condición, de cualquier confesión religiosa, deberán frecuentar todos indistintamente la escuela elemental, la *Allgemeine Volksschule*. Esta escuela, organizada con el mayor cuidado, tendría como benéfico efecto el de mitigar las diferencias sociales, hermanando niños pertenecientes á condiciones distintas, y haciendo también que las clases cultas influyan en aquellas dotadas de cultura inferior.

Al cabo de seis años, esta gran escuela única se divide en tres partes; algunos jóvenes continuarán otros seis años la instrucción popular y profesional en la *Fortbildungsschule*; otros frecuentarán durante ocho años el *Lyceum* ó la *Realschule* (semejantes á nuestros institutos técnicos ó escuelas de comercio), y otros, en fin, aspirantes á la cultura superior, estudiarán el *Gymnasium* (nuestro Gimnasio-Liceo), ó en la *Oberrealschule* (nuestro Liceo Moderno), para poder después cultivar los estudios universitarios.

		UNIVERSIDAD	
Fortbildungsschule: 6-12 años.	Realschule-Lyceum: 6-14 años.	Oberrealschule.	Gymnasium.
Escuela popular general: 1-6 años.			

He aquí un pequeño esquema de este proyecto de Rein, el cual, según mi parecer, no aportaría un cambio radical á la

organización de los estudios, sino una mejora. La escuela única elemental, la *Allgemeine Volksschule*, de Rein, la tenemos en Italia, con la sola diferencia, sin embargo, de que los alumnos, los cuales quieren pasar después á las escuelas medias, deben frecuentarla sólo 4 años: Rein quiere una duración mayor, porque el alumno no debe escoger prematuramente la duración de los estudios que deberá seguir; aunque la elección debe serles aconsejada, cuando hayan revelado ellos decididamente la cualidad de su ingenio y sus tendencias. Esta es, sin duda, una exigencia justa: es ciertamente enorme el número de jóvenes que durante toda su vida han de maldecir el día en el que eligieron una dirección de estudios que no era la conveniente para ellos. Con el tiempo, pues, puede esperarse en una mayor concordia y unión entre los profesores de las diversas escuelas.

No se caiga en equívocos, ha concluido Rein: la utopía de una escuela única, que deberán todos frecuentar, cae por sí misma, sin que deba discutirse; á esta idea, que tuvieron el valor de querer difundir algunos socialistas en Alemania, se opone más que la diferencia de las clases sociales, la disparidad de las dotes naturales, de la cantidad y de la cualidad del ingenio. Bajo el concepto de escuela nacional unitaria (*Nationaleinheitsschule*), es necesario entender un sistema de escuelas, que tienen fines y organizaciones diferentes; pero que están perfectamente arregladas é informadas por un solo principio director, hasta formar una completa y armónica unidad: como en una locomotora, cada pieza tiene su movimiento propio, aunque coordinado con el movimiento de la máquina toda.

Después de haber hablado de la organización de las principales escuelas alemanas, Rein ha expuesto su plan de una escuela primaria (*Volksschule*) en Turingia.

Mucho más interesante ha sido la segunda parte del curso, ó sea la discusión de los varios ideales de educación. Rein ha examinado el ideal político de educación, el ideal religioso, el ideal utilitarista, el ideal científico y, finalmente, el ideal

moral. Se ha detenido largamente á discutir el ideal clásico de educación. En el siglo pasado, espíritus alemanes escogidos, viendo su patria desunida, trataron de formarse una patria ideal, evocando de nuevo la vida griega y romana; aunque muy debilitada, esta tendencia subsiste todavía hoy en Alemania. En un Congreso celebrado el año último, el Kaiser, con su conocida vivacidad, pronunció estas palabras: «Debemos educar á la juventud alemana y no á la juventud romana ó griega».

En el fondo, Rein es nacionalista y ve con malos ojos cualquier entusiasmo por el clasicismo.

Después de haber criticado el utilitarismo y el ideal religioso en la educación, ha afirmado que debe ésta inspirarse en un alto ideal de moralidad, en el ideal de Manuel Kant. El *Fausto* de Goethe, ha dicho Rein, nos presenta el hombre que va casi buscando los varios ideales de educación. Fausto, envejecido sobre los libros, se halla descontento por haberse dedicado demasiado á la ciencia y por no haber obtenido nada. Rejuvenecido, se embriaga en los placeres; pero bien pronto se cansa de ellos; muerta Margarita, busca la vida verdadera en el mundo pagano. Al final, de nuevo viejo caduco y junto al paso último, reconoce que la vida sólo es hermosa si se inspira en el alto ideal del bien de la humanidad.

En el poema más grande de los tiempos modernos tenemos, pues, la afirmación del ideal moral de la educación, después de haberse probado la insuficiencia de los otros ideales.

Nos unimos por completo á la teoría de Rein sobre este asunto; únicamente el ilustre profesor ha tenido la equivocación de ser un poco demasiado áspero al hablar de la escuela clásica. El fin de ésta es mantener vivo el culto por el arte y la literatura de dos pueblos que un día fueron grandes, y no el hacer renegar de la propia patria á quien es admirador del clasicismo. No porque algunos hombres de ingenio, llevados por un excesivo entusiasmo, eligieran como patria de adopción á Roma ó á Atenas, es necesario conside-

rar peligrosa para el nacionalismo la escuela clásica.

También me ha parecido extraña la opinión de Rein, el cual desearía modificar la naturaleza de la escuela clásica, insistiendo mucho más sobre las antiguas obras de la literatura germánica, que sobre las obras maestras griegas y romanas. Según mi parecer, la escuela clásica debe abrirse solamente á pocos; pero su naturaleza debe permanecer inalterada.

El curso de Rein, como ha podido verse, no ha tratado de ciertos problemas originales y difíciles. Pero considerando la breve duración de estos *Ferienkurse*, y también su índole y su exigencia de ocuparse en cuestiones más bien generales, hay que reconocer la utilidad de estas *Vorlesungen* de Rein, que han tenido despierta la atención y obtenido el aplauso de un público muy numeroso.

#### LAS RELACIONES DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA Y LA MORAL (1)

### VII

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA Y LA MORAL

por el Rev. James M. Wilson D. D.,  
Canónigo de Worcester.

Educación moral. Fin: «dar una tendencia ética á la total educación del niño en la escuela y en la casa». Métodos: «lecciones que desarrollen los sentimientos sociales; estudios que ejerciten el juicio moral; ocupaciones que disciplinen la voluntad á consideraciones y servicios mutuos, imprimiendo en la imaginación el deber de subordinar toda actividad intelectual y práctica al bienestar común».—Entre estos métodos, la instrucción moral, que no es censura, no es un conjunto de preceptos, no es de fin mezquino, y en vez de extenderse en sanciones filosóficas ó teológicas, procura inculcar la práctica de la buena conducta.

La educación religiosa tiene estos fines y estos métodos; pero además tiene otros.

¿Qué es la enseñanza religiosa? Esta enseña que la naturaleza humana tiene un

(1) Véase el núm. 633 del BOLETÍN.

origen espiritual, que llamamos Dios. Que todos heredamos algo de la mente, voluntad y espíritu de este Ser, nuestro Creador.—Este origen espiritual explica nuestro sentido de personalidad, nuestro poder de sentir la belleza, la simpatía con los animales y nuestros semejantes: es la clave de la naturaleza humana.

La educación religiosa trata de desarrollar en el niño este germen de vida espiritual. En el alma de todo niño está la posibilidad de una vida noble, puesto que allí está el espíritu de Dios.

Tales las bases y fines de la educación religiosa: sus métodos, brevemente, consisten en procurar abrir los ojos del niño á su ambiente espiritual; á ver á Dios en la Naturaleza, en nuestra conciencia, en la literatura, etc. Enseña á orar y adorar; le inclina al sacrificio y la caridad; le hace conocer ciertas faltas como pecados.

Veamos las relaciones entre las dos educaciones:

La teoría de la educación religiosa incluye la de la educación moral; pero ésta, tal como se considera comúnmente, excluye á aquélla; esta exclusión es innegable. La relación está en que la educación religiosa suple y completa á la moral.

La suplen, porque reconoce y educa poderosas facultades humanas que la educación moral olvida. La completa, porque da á su sistema coherencia é inteligibilidad. Esto es tan obvio, que la desconfianza de la educación religiosa sólo se explica en la hipótesis de la antigua y falsa enseñanza que todos deploramos, que ha producido una aversión y un prejuicio que sólo hace ver lo malo y no lo bueno.

No pueden compararse los sistemas, porque hay que comparar nuestros resultados prácticos de aplicación, como educadores religiosos, con sus *ideales*, como educadores morales, y no hay resultados prácticos suficientes para la comparación.

La parte espiritual del hombre es lo esencial; descuidar la educación de las facultades espirituales conduce al empobrecimiento y la degradación de la naturaleza humana.

Ignorar el genio espiritual, la religión,

en una teoría de educación, es como enseñar el funcionamiento de una locomotora sin hacer referencia al vapor.

La exclusión de las sanciones religiosas en la conducta moral, que lleva consigo la exclusión de la Religión en la educación moral, esperando que nuevos móviles ocupen su lugar, es jugar al azar una gran herencia.

En resumen: la educación religiosa reconoce una importante esfera de facultades humanas, descuidadas por la llamada educación moral, y da el único motivo probado por la experiencia que asiste á la naturaleza humana para vivir la vida de amor y fraternidad, que es la esencia de la buena ciudadanía.

La educación moral no religiosa se ha erigido en una maquinaria elaborada y ha olvidado el poder del móvil. Ha olvidado que la educación es, según palabras de un Lord Chief Justice, hace 500 años, *une chose spirituelle*.

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

#### L'Hygiène scolaire. — París.

#### ENERO

*Conferencias sobre la higiene del maestro.*—Anuncio de las que han de darse en el Museo Pedagógico de París, y que son las siguientes: *La higiene general del maestro*, por el Dr. L. Dufestel.—*La preservación del maestro contra la tuberculosis*, por el Dr. H. Méry.—*La higiene de la voz en el personal docente*, por el Dr. Castex.—*La higiene intelectual del maestro*, por el Dr. Mathieu.

*Las desviaciones de la columna vertebral, de origen escolar*, por P. Bedard.—El autor de este trabajo, en vista de las afirmaciones tan generalizadas, de que las deformaciones raquídeas son la plaga de las escuelas primarias, de que los países en que se ha impuesto la instrucción obligatoria son los que cuentan mayor número de jorobados, de que la profilaxis de la escoliosis corresponde á la escuela, etcéte-

ra, etc., ha querido comprobar el alcance de tales afirmaciones, estudiando los siguientes problemas: I. Las desviaciones del raquis en los escolares, ¿son frecuentes? II. ¿Cuáles son las formas de desviaciones observadas en la escuela? ¿Existe un tipo de desviación ó de escoliosis, de carácter particular, y de origen claramente escolar? III. ¿Qué medios deben emplearse para evitar y curar esas desviaciones?—Empieza el autor por determinar qué debe entenderse por actitud viciosa, flexión, desviación sencilla del raquis y escoliosis verdadera. Por no tener en cuenta estas distinciones y englobarlas bajo la denominación de escoliosis escolar, han sostenido muchos higienistas que eran éstas muy frecuentes y que, á pesar de las mejoras del mobiliario de las escuelas, se observan cada vez más numerosas y más graves. Las estadísticas son, por tanto, muy difíciles de formar y de interpretar y presentan grandes divergencias: 27 por 100 escolares presentan cifosis, según Combe; Eulenburg encuentra 88,6 por 100 de escoliosis durante la edad escolar.

Walsh encuentra 60 por 100 de escoliosis.

Combe, 24,6.

Schenk, 86.

Guillaume, 29.

Krug, 29.

Kallbach, 26.

Hagmann, 29.

Monod distingue en su estadística las actitudes viciosas de las verdaderas desviaciones. En los 3.207 niños y niñas examinados por él, ha encontrado 60 con desviaciones permanentes. En las estadísticas del autor, el número de actitudes viciosas, de desviaciones reductibles, flexibles, sin torsión y de deformaciones óseas es bastante elevado (15 á 20 por 100); las desviaciones permanentes, las verdaderas escoliosis, cifosis y lordosis son raras (8 á 10 por 100). Son éstas más frecuentes en las niñas que en los niños.—En las estadísticas encuentra el autor varios casos de cifosis, de lordosis, un predominio bastante grande de escoliosis primitivas lumbares, de escoliosis dobles clásicas, lum-

bar izquierda y dorsal derecha. Estos son los tipos de desviaciones que aparecen en las estadísticas generales, haya ó no frecuentado la escuela el paciente. Nada especial hay en ellas que indique que la escuela haya impreso un sello particular á la deformación. No sucede lo mismo con las actitudes viciosas, con las flexiones temporales reductibles. Se nota frecuentemente en los escolares una elevación del hombro izquierdo, una curvatura de convexidad izquierda, reductible, flexible, sin deformación ósea, sin gibosidad, ó también una cifosis dorsal de gran radio. Algunas veces se observan una torsión de izquierda á derecha y una torsión cefálica de derecha á izquierda, que producen curvaturas compensadoras, triples y cuádruples.—Indudablemente, la escuela favorece las actitudes viciosas especiales asimétricas. No es posible desconocer el influjo peligroso sobre el raquis y su desarrollo de la posición prolongada sentado en una mala postura, del mobiliario escolar defectuoso, de los malos métodos de escritura, de la iluminación insuficiente, de los caracteres tipográficos demasiado pequeños, etc., etc. Admite, pues, el autor que la escuela sea responsable de las actitudes viciosas, de las desviaciones sencillas, temporales, reductibles, poco graves y frecuentes; excepcionalmente, en individuos predispuestos, debilitados por la enfermedad y por el crecimiento, cuando las actitudes viciosas se hacen habituales, las desviaciones pueden llegar á ser permanentes. No puede admitir que la escuela sea capaz de suscitar el desarrollo de verdaderas desviaciones permanentes. Según las teorías modernas, las escoliosis son, en efecto, generalmente, debidas á alteraciones óseas, al raquitismo tardío en algún caso, á anomalías congénitas. La escuela, todo lo más, puede agravar las lesiones óseas cuando ya están en germen ó en evolución.—En cuanto á la profilaxis, es preciso, ante todo, adoptar un buen mobiliario escolar; que la mesa y el asiento se adapten al escolar, no éste al mueble; que la *distancia* de la mesa al asiento sea nula ó negativa, para que el alumno no incline

el cuerpo sobre el pupitre; que la *diferencia* sea exacta, para que no tenga que levantar los brazos ó que doblar la columna vertebral; que utilizando un buen mueble, se cuide de que el alumno se mantenga en una postura normal, apoyado en el respaldo del asiento y colocando los dos antebrazos por igual sobre la mesa; que el método de escritura no exija una actitud asimétrica, y que, además, el alumno no esté sentado mucho tiempo seguido. Por lo que hace al tratamiento de las desviaciones raquídeas, discutido en varios Congresos escolares, se han propuesto tres soluciones: 1.<sup>a</sup> Tratamiento en la escuela de todas las desviaciones, con ayuda del personal secundario. 2.<sup>a</sup> Tratamiento en escuelas especiales para escoliósicos. 3.<sup>a</sup> Tratamiento por especialistas ortopédicos. El autor se inclina, teniendo en cuenta la división establecida por él para estas afecciones, á que se pongan en tratamiento en la escuela, bajo la dirección de los médicos escolares, con ayuda del personal secundario, todos los casos de actitudes viciosas, simples flexiones reductibles, desviaciones sencillas, con debilidad del esqueleto, laxitud de los ligamentos, astenia muscular. Una aplicación de la gimnasia, bastante sencilla, basta en general en estos casos. Y respecto á los escolares que presenten verdaderas desviaciones, deben enviarse á especialistas ortopédicos, porque el tratamiento es complicado y varía en cada caso particular. Concluye recomendando la creación de escuelas para escoliósicos, que han dado en Alemania excelentes resultados.

*A propósito de Higiene y Moral*, por el Dr. P. Good.—El autor publicó, en 1906, un estudio con ese título, dedicado á la juventud y en el que trataba el importantísimo problema de la educación sexual. Desde esa época, el Dr. Good ha recibido 5.427 cartas de jóvenes, cartas que contienen las más dolorosas confesiones en demanda de consejo. Si el secreto profesional no lo impidiese, la publicación de casi todas estas cartas, llenas de tristezas, de vergüenzas, de desesperaciones, sería de una enorme eficacia para preocupar en

la cuestión á los padres, á las madres y á los educadores.—Las cuatro quintas partes de estas cartas son confesiones de tristes errores, seguidos de consecuencias más tristes aún, y en todas ellas se reproducen, como una especie de *leit-motiv*, estas frases desconsoladoras, «yo no sabía nada, nadie me había prevenido». ¿Sobre quién recae la responsabilidad de estos errores? No será sobre el desgraciado, víctima ignorante hasta entonces, sino sobre los padres y maestros, que saben la verdad de estas cuestiones y que debieran recordar la curiosidad que á ellos mismos les atormentaría en su adolescencia ó que habrán conocido compañeros suyos víctimas de tales errores. El autor refiere que, hablando un día con una persona muy instruída, fué interpelado de esta suerte: «No, doctor, jamás pondré en manos de mis hijos el folleto de usted; temería llamar su atención sobre cosas que prefiero que ignoren». El desgraciado no sabía que sus dos hijos, sin que él se diese cuenta, y á escondidas el uno del otro, habían acudido al doctor Good en demanda de los consejos que debió darles su padre, y que hubieran evitado el desastre.

*La Liga francesa en favor de la higiene escolar y la reorganización de la higiene escolar en Francia*, por el doctor Mathieu.—Discurso pronunciado en la Asamblea general del Comité parisién. En él da cuenta el Dr. Mathieu de los progresos que debe su país á la propaganda de la Liga, de que es presidente. Se lamenta de lo lento del avance; pero por la enumeración que hace de las reformas, se ve que es algo descontentadizo. En la enseñanza secundaria se ha progresado especialmente desde el punto de vista del material; en la construcción de nuevos edificios, que, si no se han instalado siempre de una manera perfecta, lo están evidentemente en condiciones muy superiores á como estaban antes; en las mejoras introducidas en la calefacción, en la iluminación, en la ventilación, en los baños y duchas, en la alimentación de los internos y algo también en la educación física. En un gran número de Liceos hay terrenos de

juego y algunos poseen casas de campo; pero se lamenta el autor de falta de datos para saber en qué medida todos los alumnos toman parte en los ejercicios físicos. Desde el punto de vista de la inspección médica de las escuelas primarias, no hay aún un movimiento de conjunto; los progresos se han realizado en algunos grandes centros, como París, Lyon, Burdeos, Niza, etc., donde la inspección médica existe y funciona con regularidad. Desde hace años se vienen presentando proyectos para organizar esta inspección, el proyecto de M. F. Buisson, el proyecto del Gobierno presentado por M. Doumergue, más recientemente el proyecto de la Comisión de higiene de la Cámara de los Diputados, redactado por el Dr. Doizy y el proyecto del Dr. Gilbert Laurent, más importante que los anteriores, por ser presentado en nombre de la Comisión de enseñanza. En el proyecto del Gobierno, los médicos inspectores de escuelas serán nombrados por los Prefectos. Sus atribuciones son para inspeccionar los locales y el mobiliario. Darán su opinión sobre la elección de emplazamiento cuando se construya una nueva escuela y examinarán y juzgarán los planos. Inspeccionarán la ventilación, calefacción, iluminación y la limpieza. Serán consultados sobre la duración relativa del trabajo sedentario de los alumnos, de sus descansos y de los ejercicios físicos. Deberán comprobar, dos veces al año, el estado sanitario de todos los alumnos mediante examen médico, y lo consignarán en una ficha individual. Y se encargarán de indicar las medidas relativas á la profilaxis de las enfermedades contagiosas, particularmente de la tuberculosis y de vigilar su ejecución.—Ahora bien, dice M. Mathieu, suponiendo que el parlamento, debidamente ilustrado, vota las leyes relativas á la inspección médica escolar y á la educación física lo más perfecta posible, «¿creéis que las cosas marcharán solas inmediatamente y que la higiene de las escuelas será perfecta desde el día siguiente, y que recibirán nuestros hijos la educación física racional á que tienen derecho?... De ninguna manera, se contesta.

Las leyes no bastan. Es menester que la opinión pública haya sido preparada para las necesidades que reclaman las medidas indispensables á la higiene común de una gran colectividad. Tienen que interesarse en la ejecución, ante todo, las autoridades escolares, los jefes universitarios, los directores de escuela, los educadores, los médicos, las familias, los alumnos y el gran público. Y no hay aún en todas estas gentes un estado de opinión sobre estos problemas que les permita conocer, á cada uno en su medida, la importancia de la obra. El autor expone después la situación de cada una de estas entidades con respecto á la reforma, y lo que piensa que debe hacerse para incorporarlas á este movimiento.

*La educación física en la escuela primaria*, por el Dr. L. Dufestel.—Extracto de un informe del autor presentado al primer Congreso de médicos inspectores de lengua francesa, sobre la organización de la educación física en la escuela primaria. Afirma, ante todo, el lamentable estado físico de tantos alumnos como él ha encontrado en sus inspecciones, materia propicia para la anemia y la tuberculosis. «Es tiempo de reaccionar, dice, y de completar la obra de Jules Ferry, organizando en la escuela, al lado de la enseñanza intelectual, una educación física racional»: Comprende ésta los medios empleados para favorecer el desarrollo del cuerpo. Pueden reunirse en tres grupos: los juegos, los ejercicios gimnásticos y los trabajos manuales. Para la aplicación de estos medios de una manera racional y eficaz, pide la creación de escuelas normales de gimnasia, como las que existen en Suecia, en Italia y otros varios países. Los maestros que salgan de esas escuelas normales de gimnasia serán nombrados inmediatamente profesores en las normales de maestros y en los establecimientos de enseñanza secundaria.

*El Congreso internacional de educación física*.—Notas sobre su organización, distribución en secciones y temas de los trabajos presentados. Como este Congreso ha sido ya celebrado, se dará cuenta de él en un número próximo de la Revista.—RICARDO RUBIO.

## Revue pédagogique.—Paris.

SETIEMBRE

*La Lorena*, por R. Poincaré.—Discurso pronunciado en Bar le-Duc, el 17 de Agosto, por el Presidente de la República Francesa.

*Diderot y su hija*, por M. Pellisson.—El primer centenario del nacimiento de Diderot (Octubre de 1713) coincidió con la *batalla de las naciones* y pasó enteramente inadvertido. Por otra parte, no es de creer que se le hubiera prestado mucha atención, pues Napoleón no estimaba gran cosa la obra de Diderot. Al llegar ahora el segundo centenario, se anuncian una porción de trabajos sobre este filósofo. En el presente artículo se le estudia como padre de familia, analizando la educación que dió á su hija María Angélica, única que le quedó de cuatro que tuvo. Antes y después de su matrimonio, observó Diderot una conducta bastante ligera, que algunos de sus comentaristas han juzgado con severidad, hasta el punto de negarle condición alguna para la misión de educador; pero los hechos parecen venir á demostrar que, por el contrario, la educación que dió á su hija fué sana y sensata. El cariño extraordinario que por ella tenía, y que se revela constantemente en su correspondencia, no fué obstáculo para que la tratase, cuando hacía falta, con firmeza, aunque sin caer en una excesiva severidad, tan perjudicial, según él, como un mimo exagerado. Aunque en la niña se manifestó pronto una inteligencia clara y despierta, no quiso Diderot en modo alguno, estimularla ni forzar sus felices disposiciones. Tenía verdadero horror á los niños prodigio. Después de referir un caso de precocidad infantil, muy conocido entonces, agrega: «Si yo tuviera un hijo así, estaría desolado, porque á los quince años, ó habría muerto ó sería imbecil.» Procuró que su hija no hiciese vida mundana, á pesar de que alguna de sus amistades le solicitaban en ese sentido, sin que esto quiera decir que la educase en un puritanismo estrecho; la muchacha sabía vestir bien y

presentarse en sociedad. Es frecuente, en la gente de letras, el deseo de que sus hijos se dediquen también á la literatura; pero en Diderot no se encuentra este empeño, caso raro, además, por tratarse de una época en que abundaban las literatas. El programa de la educación de su hija, ya bastante restringido por el lado de las letras, no existía del lado de las ciencias, cosa verdaderamente sorprendente en un hombre que tenía por ellas el entusiasmo que Diderot, y que únicamente puede interpretarse como un equivocado temor á que su hija se hiciese una pedante. La parte artística la componían el dibujo y la música, más ésta que aquél. María Angélica llegó á ser una buena clavecinista, auxiliada en mucho por su padre, que tenía conocimientos musicales muy extensos; pero no se la permitió pasar de los límites de un aficionado; nada de virtuosismo. Lo que preocupaba sobre todo á Diderot era la educación moral de su hija, y á ella dirigió todos sus esfuerzos, procurando siempre dar un carácter práctico á sus enseñanzas. Aprovechaba principalmente para este objeto los paseos que padre é hija daban juntos. He aquí cómo describe uno de ellos: «En el último, me propuse hacerla comprender que toda virtud tiene dos recompensas: el placer de proceder bien y la aprobación de nuestros semejantes, y que en todo vicio hay dos castigos: uno en el fondo de nuestro corazón y otro en la aversión que inspiramos á los demás... Así recorrimos la mayor parte de las virtudes. Después la hice ver al envidioso, con los ojos hundidos y la cara pálida y seca; al intemperante, con el estómago estropeado y las piernas gotosas... Esto marcha bien; no tendremos prejuicios; tendremos discreción, buenas costumbres y principios comunes á todos los siglos y á todas las naciones. Esta última reflexión es de ella.» Cuando María Angélica llegó á los quince años, Diderot se creyó en la obligación de ilustrarla sobre el problema sexual; pero no como piensa M. Faguet, de un modo demasiado crudo. Véase el único trozo en que Diderot toca este punto: «La he encontrado tan adelan-

tada, que el domingo pasado, al llevarla de paseo por encargo de su madre, me decidí y la revelé todo lo que se refiere á la misión de la mujer, comenzando por esta pregunta: ¿Sabes en qué consiste la diferencia de los sexos? De esto tomé pie para comentar la corte que se hace á las mujeres. Esto, le dije, significa: Señorita, ¿quiere usted, para complacerme, perder su honor y su dignidad, desterrarse de la sociedad, encerrarse para siempre en un convento y hacer morir de dolor á su padre y á su madre? La enseñé lo que hay que decir y lo que hay que hacer; lo que hay que oír y lo que no se debe oír; el derecho que tenía su madre á que la obedeciese; la ingratitud de un hijo que proporciona disgustos á la que ha arriesgado su vida por dársela á él; que á mí me debía respeto y cariño sólo como á un bienhechor; que con respecto á su madre, era otra cosa; cuál es la verdadera decencia; la necesidad de cubrir aquellas partes del cuerpo humano cuya contemplación incita al vicio. No la dejé ignorar nada de todo lo que podía decirse decentemente. Ella, después de oírme, hizo la observación de que, enterada como estaba ya, una falta cometida por ella la haría mucho más culpable, puesto que no tendría la excusa de la ignorancia, ni la de la curiosidad.» En cuanto á la educación religiosa de su hija, Diderot en nada intervino, ni siquiera expuso sus ideas á María Angélica. Le bastaba saber que ésta las conocía; y, si en lugar de inclinarse hacia la devoción, por el influjo de su madre, la muchacha hubiera tomado el partido del padre, es seguro que en esta resolución no habrían entrado para nada las enseñanzas de Diderot, que supo evitar el defecto, tan frecuente en los educadores, unas veces por egoísmo y otras inconscientemente, de querer formar á sus alumnos á su imagen y semejanza. Lo que Diderot se propuso fué hacer de su hija una mujer de personalidad y buen sentido, capaz de dirigirse á sí propia en la vida, cuidando de no hacer pesar sobre ella el influjo de su espíritu. Quizás este desinterés fué el que le permitió llevar á término feliz una misión para la cual

no parecía estar bien preparado. A los 20 años, María Angélica se casó con un M. de Vandeul, hombre oscuro y del cual nada se sabe. Es probable que fuese feliz en su matrimonio; hay para pensar así el indicio de que en una época en que tan en boga estaba entre los escritores el presentar al público las flaquezas y tachas de las personas de notoriedad, nadie se ocupase del matrimonio Vandeul. María Angélica fué, ante todo, una buena madre de familia, pero no hizo una vida retirada. Conservó las relaciones con los literatos y artistas amigos de su padre y colaboró con alguno de ellos, aunque sin dar su nombre. Con él sólo publicó la necrología del poeta Sedaine y las *Memorias para contribuir á la historia de la vida y de la obra de Diderot*.

*Fragmentos de discursos pronunciados en las distribuciones de premios.*—*Sobre el patriotismo*, por P. Rocheblave, profesor en el Liceo de Janson-de-Sailly.—*La lección del Foro*, por M. Maynial, profesor del Liceo Corneille, de Rouen.—*Los Liceos de otros tiempos y los Liceos de hoy*, por M. Morillot, decano de la Facultad de Letras de Grenoble.—*Los jóvenes de antes y los jóvenes de ahora*, por F. Alengry, rector de la Universidad de Chambéry.—*Hacia el esfuerzo*, por M. Lerouge, profesor en el Liceo Carlemagno.—*El alma céltica*, por M. Demolon, profesor en el Liceo Henri Martin, de San Quintín.—*La imaginación germánica*, por F. Bertaux, profesor en el Liceo Gay-Lussac, de Limoges.—*Del estudio de las lenguas vivas*, por M. Lambert, profesor en el Liceo de Le Puy.—*Sobre la cultura clásica*, por M. Pouthas, profesor en el Liceo de Niza.—*La crisis del francés*, por M. Venet, profesor en el Liceo de Tulle.—*La pedagogía científica*, por M. Launay, profesor en el Liceo de Lyon.—*Sobre los libros*, por M. Masbou, profesor en el Liceo de Pontivy.—*La educación artística*, por M. Guéville, profesor de Filosofía en el Liceo de Coutances.—*El regionalismo*, por C. Brun, profesor en el Liceo de Laon.—*El árbol*, por M. La Flize, profesor en el Liceo Lakanal.

*Las escuelas de Berlín y de Charlot-tenburgo*, por P. Barrier.—Extracto de una Memoria redactada por el autor, después de una pensión en Alemania. Estudia, en este primer artículo, la organización general de la enseñanza y analiza, después, el método empleado para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Historia y la Geografía; del latín trata de los ejercicios improvisados (*extemporali-ten*), de la enseñanza por el trabajo (*werkunterricht*) y de la gimnasia. (Continuará.)

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia*.—El *Diario Oficial* del 4 de Setiembre ha publicado el reglamento para la aplicación de la ley de 22 de Julio de 1912 sobre tribunales de niños. Esta ley, que entrará en vigor á los seis meses de la publicación del reglamento, ha organizado todo un sistema de tutela y vigilancia para los niños menores de 15 años culpables de infracciones á la ley penal; ha creado Tribunales especiales para los muchachos de 13 á 18 años, y ha establecido, con el nombre de *libertad vigilada*, una institución complementaria que permitirá al juez comprobar la regeneración moral del joven delincuente. El reglamento determina las condiciones en que se confiarán los menores á personas ó Corporaciones, y las relaciones de las autoridades judiciales y administrativas con los diversos organismos utilizados para la colocación de los menores.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

---

## ENCICLOPEDIA

---

REFLEXIONES SOBRE EL GOBIERNO DE LA CIUDAD (1)  
por el Prof. Adolfo Posada.

### I

El Sr. Rowe es un distinguido publicista norteamericano, presidente de la *American Academy of Political and Social*

(1) V. la obra de L. G. ROWE, *El Gobierno de la ciudad y sus problemas* (traducción española de Lucila G. Posada), próxima á publicarse.

*Science* de Filadelfia y profesor de Ciencia política en la Universidad de Pensilvania, en la misma ciudad; un verdadero especialista en la ciencia del Estado, á cuya enseñanza viene dedicándose desde los años de aprendizaje universitario, realizado, no sólo en su país, sino en los principales centros de Alemania, Austria, Francia, Inglaterra é Italia; es doctor por la Universidad de Halle. Muy joven aún, en 1894 (nació Mr. Rowe en 1871), fué nombrado *Lecturer* de Derecho público en la Universidad de Pensilvania, y al año siguiente pasó á ser *Instructor* de la enseñanza de Gobierno municipal, siendo designado como profesor adjunto (*Assistant Professor*) de Ciencia política en la citada Universidad, en 1897; desde 1903, es allí profesor titular de esta disciplina.

Mr. Rowe no es sólo un publicista, un teórico de la Ciencia del Estado y de la Ciencia jurídica; ha realizado también una importante labor práctica. En 1900, fué designado por el presidente Mac-Kinley como miembro de la Comisión para revisar y compilar las leyes de Puerto Rico; esta Comisión terminó sus trabajos en 1901, presentando al Congreso de los Estados Unidos su informe, en dos volúmenes, en el cual se formulaban las más urgentes reformas en la legislación administrativa, penal y civil de la isla. Al concluir estas tareas, el profesor Rowe fué nombrado presidente de la Comisión del Código insular, la cual elevó á la Asamblea legislativa de Puerto Rico, en Enero de 1902, su informe en cuatro volúmenes, conteniendo una revisión completa de las leyes, con los Códigos político, civil, penal y de procedimiento.

Asistió el profesor Rowe como delegado de su país á la Conferencia Pan-Americana de Río Janeiro (1906), siendo nombrado á su vuelta presidente de la Junta Ejecutiva del Comité Pan-Americano. En 1908, fué elegido por el presidente Roosevelt presidente de la Delegación de los Estados Unidos en el Primer Congreso Científico Pan-Americano celebrado en Santiago de Chile; recientemente, el presidente Taft lo designaba miembro de la

Comisión internacional de Reclamaciones del Canal de Panamá.

Los repetidos viajes que ha realizado Mr. Rowe por la América del Sur han hecho de él uno de los profesores y publicistas norteamericanos más apreciados en las Repúblicas hispano-americanas; doctor honorario por las Universidades de La Plata, Lima y Santiago de Chile; profesor honorario de la de México, el nombre de Rowe es justamente respetado en los medios científicos de la América española. Yo he tenido ocasión de comprobarlo en mi viaje por aquellas tierras.

## II

Además, el profesor Rowe es un *municipalista* eminente; este excelente libro sobre *El Gobierno de la ciudad* se destaca en la abundantísima bibliografía municipal norteamericana, tan interesante, tan rica, reflejo exacto del enorme interés que en los Estados Unidos, como en otras partes, alcanzan los asuntos municipales, y especialmente la de los grandes municipios urbanos: las ciudades (1).

Quizá no hay hoy en los pueblos cultos de Europa y de América problema político que supere en interés é importancia al del gobierno—ó, mejor, régimen—municipal; y digo problema *político*, huyendo de la falsa indicación y sugestión que suele desnaturalizarlo, al definir la vida de las formaciones locales como vida de entidades *administrativas*, no sabiendo á veces ni aun lo que así se quiere decir, salvo que *no son políticas*.

El problema municipal, lo mismo el general del régimen de Municipios grandes y pequeños, rurales y urbanos, ciudades y aldeas, que el más concreto y estricto de la gran ciudad contemporánea, es esencialmente político, en el sentido más propio y específico de la palabra. Y si cuando se estima que los Municipios son simples divisiones ó creaciones del poder

central, con el carácter de meras circunscripciones subordinadas, que tienen á su frente corporaciones y funcionarios administrativos, se quiere disminuir ó disolver su personalidad política—su Estado—, un examen realista de la vida municipal actual obligaría á rectificar orientación tan equivocada, para afirmar, en cambio, que el problema municipal no es ya sólo político, sino eminentemente *social* (1). Ni una sola de las cuestiones que entraña la política social moderna deja de plantearse en los Municipios, con más ó menos intensidad, según la complejidad de su vida.

El carácter político de los problemas municipales se impone inevitablemente. En primer lugar, el Municipio es una sociedad territorial determinada ó definida por las necesidades de la vida de vecindad (2), esto es, de una forma de la vida de relación en el espacio, que pide una ordenación jurídica propia, en cierto modo hasta un Estado: *un régimen*. Luego, ¿no es *política* la determinación de la posición del Municipio en el sistema constitucional de cada nación? Además, ¿cómo explicar

(1) Es, en rigor, el del municipio, el problema de un Estado: ya que el Municipio puede reclamar la condición de Estado, siendo legítimo hablar de *Estado municipal*.

(2) Es curioso ver cómo se transforma la misma excepción legal del Municipio, aun en aquellos países donde éste se ha debilitado más, merced á la absorción de su vida por el Poder central en un régimen administrativo de subordinación. La ley española de 1870, y como ella la vigente de 1877, definen el Municipio como una simple asociación legal. Es Municipio, según estas leyes, «la *Asociación legal* de todas las personas que residan en un término municipal». En el proyecto de reforma de régimen local del partido conservador (1907-1909), se modifica esencialmente el concepto, y se dice: «Forma Municipio la *comunidad natural*, reconocida por la ley, de familias y casas dentro del término á que alcanza la jurisdicción de su Ayuntamiento.» Se acentúa la transformación indicada en el proyecto del partido liberal (1912), que define el Municipio de este modo: «Forma Municipio la *sociedad natural*, reconocida por la ley, establecida en un término territorial definido por las relaciones de vecindad, y al cual alcanza la jurisdicción de un Ayuntamiento.» Compárese esta definición con la de la ley orgánica de los Municipios de Cuba, según la cual, para los efectos de la ley, «el Municipio es la *sociedad legal*, organizada políticamente con autorización del Poder legislativo nacional, y comprendida dentro de una extensión superficial, naturalmente determinada por necesarias relaciones de vecindad»

(1) Véase R. C. BROOKS: *Municipal Affairs. A Bibliography of the World's Municipal Literature* (London. Segunda edición, 1901). Véanse los trabajos de la *National Municipal League* norteamericana.

la estructura *política* de un Estado nacional cualquiera, sin considerar la posición en él del Municipio? Poco á poco, el mismo derecho constitucional ensancha su base y su esfera, para comprender como parte integrante de su sistema el régimen local en todas sus manifestaciones. No puede definirse—no se define hoy—la constitución de un Estado nacional, considerando únicamente el juego ó funcionamiento de sus poderes y las declaraciones fundamentales acerca de la soberanía y respecto del régimen de garantías; es preciso, además, tener en cuenta la organización interna de sus instituciones municipales y regionales—y el criterio según el cual se regulan las relaciones de estas instituciones con el Poder central. Más aún; si hubo un período—el del influjo y predominio del *liberalismo*, que ahora llamamos *viejo*—en que la labor política esencial era hacer efectivo el constitucionalismo en el Estado, creando el régimen de garantías y de división de poderes, luego se ha producido la gran preocupación política de la aplicación del criterio del constitucionalismo al régimen de las instituciones locales. Y bajo esa preocupación vivimos, muy señaladamente en España, como lo demuestra el valor que se da en los más recientes proyectos de reforma del régimen local, á las garantías jurídicas de la autonomía, mediante la *dislocación* del actual régimen de recursos gubernativos, régimen que implica una sumisión del Municipio al Poder central, con todas las consecuencias deplorables del entronizamiento de la oligarquía caciquil y la negación práctica del carácter *político* del Municipio; político en el sentido propio, en cuanto debe haber y puede haber una política municipal distinta, que nada tiene que ver con la corruptela que hace del Municipio un juguete de las pasiones de los partidos nacionales.

Cada día estamos más lejos de aquella diferenciación superficial entre lo *político* y lo *administrativo*, merced á la cual se estimaba que la *Administración* era una simple dependencia subordinada por completo al empuje y dirección *política* concentrada en los poderes superiores de go-

bierno, en el poder ejecutivo. Ni aun en los países de centralización más extremada y más construída, como Francia, se legitima ya tal diferenciación. Lo administrativo no se opone á lo político; no puede oponerse; es dudoso que pueda distinguirse; históricamente, se acentúa la penetración de estos conceptos, produciéndose, en cambio, una diferenciación de las actividades del Estado en actividades de *soberanía* y actividades *técnicas* (jurídicas y no jurídicas, ó técnicas en sentido estricto): sin que en manera alguna implique tal diferenciación una rectificación del carácter esencialmente político de la vida municipal, en el sentido de que sea una vida estrictamente técnica, como de una empresa esencialmente económica; y esto, aparte de las manifestaciones de la soberanía y sin relación adecuada con las exigencias del régimen representativo.

### III

El libro de Mr. Rowe, á que estas líneas sirven de prólogo, contiene interesantísimas impresiones para razonar algunos de los puntos de vista expuestos, y muchas más con relación al gobierno de la ciudad.

En primer lugar, la ciudad en la historia (1), aun en los momentos de mayor decadencia y disolución, entraña un problema político y social capitalísimo. Sea cual fuere el motivo determinante, concreto, de cada ciudad, que es siempre un núcleo de fuerzas concentradas en un espacio relativamente pequeño, formado el núcleo por un grupo denso de población; ya se trate de la ciudad defensa, castillo, recinto, ó de la ciudad mercado, ó puerto, etc., la afirmación de la ciudad como entidad distinta—independiente ó no—entraña un fenómeno de localización de la soberanía; una manifestación de vida política. Por otra parte, la ciudad es un medio social activísimo, creador (2); un medio propulsor de la cultura, de la *civilización*; períodos hay de la ciudad antigua: la griega, en que la ciudad es la expresión más defi-

(1) Véanse caps. I y II del libro de ROWE.

(2) V. el cap. I de ídem.

nida de la idea real y social del Estado. «El proceso de la civilización griega empieza y termina—dice Mr. Rowe—con sus ciudades» (1); es el momento de la identidad del Estado y del Municipio. El que la ciudad deje de ser el Estado, no obsta para que se afirme su valor político y social, hasta el punto de que el vigor de la vida social y política del Estado mismo superior dependa en buena parte de la constitución y de las relaciones de sus ciudades; en general, de sus Municipios. ¿Cómo concebir el proceso político medieval sin la ciudad, sin la acción del Municipio? ¿Cómo explicar la formación de las naciones modernas, sin comprender la evolución interna de la decadencia de la ciudad? (2). En aquellos pueblos, como, por ejemplo, Inglaterra, donde el proceso constitucional del Estado se ha producido con una continuidad evolutiva, sin la larga interrupción que suponen en Francia ó en España los siglos del absolutismo monárquico, se advierte con perfecta claridad la compenetración constante de la vida local y general en la formación ó, mejor, en las transformaciones del Estado. Así, dice con razón Redlich, refiriéndose al mecanismo de la constitución inglesa, que «en parte alguna se encontrará un Estado cuyo desenvolvimiento ofrezca menos solución de continuidad; en parte alguna los elementos más sencillos de una forma primitiva y las actividades primitivas se entremezclan en tan alta medida en el sistema complejo actual» (3). «Todo sistema de administración interna—añade Redlich—, y especialmente el sistema inglés, es una porción activa del sistema entero de gobierno y la expresión de la distribución del poder social» (4). El análisis real y positivo é histórico y, según un método histórico, de las instituciones locales, pone de manifiesto necesariamente las esencias constitucionales. Al definir el citado Redlich el objeto de sus investigaciones, escribe es-

tas palabras, muy significativas: se trata de «presentar—dice—un cuadro completo del gobierno local en Inglaterra; de poner al desnudo los fundamentos constitucionales, políticos y sociales en que descansa su estructura, y, por fin, de mostrar cómo la autoridad pública, en el ejercicio de sus poderes y de sus deberes legales, actúa sobre toda la vida interna de la nación» (1). De ahí la característica del régimen inglés: la compenetración política del Estado y de los organismos locales, sobre la base del *selfgovernment*. «El rasgo característico de la autoridad pública en Inglaterra—escribe Redlich—es el de que todas, ó casi todas, las funciones del gobierno interior, relativas al mantenimiento del orden, la protección de los ciudadanos y la de los intereses comunes, constituyen las funciones del gobierno local puro y simple» (2).

El momento actual del proceso del Estado constitucional en Europa y, por distintos motivos y con distinta tradición, en América, entraña un gran esfuerzo social y legislativo para realizar una recomposición del régimen municipal y de la ciudad, que, sin disolver, antes al contrario, afirmando enérgicamente, incluso por la acción de las rivalidades internacionales, la unidad indestructible del Estado-Nación ó de la Nación-Estado, rehaga la vida local para responder á las nuevas necesidades de la cultura y á las mayores exigencias sociales. En Europa hay como una especie de restauración medioeval de la ciudad, del Municipio, que ahora puede ser más fácil que en los primeros momentos del régimen constitucional, cuando nuestros legisladores de Cádiz pretendían hacer revivir perdidas tradiciones (3). En América, donde el Estado-Nación se viene formando merced á una expansión territorial, obra en gran parte de las corrientes emigratorias, de verdadera colonización, de pueblo nuevo, no podría hablarse de restauración medioeval. Pero no importa;

(1) V. pág. 16.

(2) Idem, cap. II.

(3) REDLICH: *Le Gouvernement Local en Angleterre* (trad. fr., 1911), I, pág. 12.

(4) Idem pág. 15.

(1) Ob. cit., I, pag. 5.

(2) Redlich: Ob. cit., I, p. 7.—Cons. F. H. Spencer. *Municipal Origins* (London, 1911).

(3) Puede verse mi *Evolución Legislativa del Régimen local en España*, cap. I (Madrid, 1910).

en ambos continentes el fenómeno sociológico y político de la reforma municipal reviste, desde el punto de vista constitucional, análogos caracteres, en cuanto se trata de un proceso de integración de la vida local, municipal, dentro de la unidad intangible, necesaria y superior de cada Estado: al modo como, en los Estados Unidos, los Estados que forman la Unión afirman su personalidad dentro del Estado federal indestructible. Se advierte un doble movimiento: hacia el *selfgovernment* local, con ó sin descentralización de los servicios públicos, políticos y sociales, y hacia la fortificación y vigorización del Estado: en el fondo, un solo movimiento de integración de la vida humana, cada día más compleja y más necesitada de estos dos órganos capitales: el local y el nacional, merced á la intensificación inmediata de los esfuerzos en una acción solidaria de las actividades (vida local) y á la expansión y amplificación de los esfuerzos en las esferas más amplias de esa solidaridad (vida nacional y universal).

El desarrollo del régimen local en Inglaterra y en Francia, en estos últimos tiempos, revela cómo se efectúa la evolución indicada á partir de supuestos históricos y políticos contradictorios: Inglaterra busca la integración nacional merced á la simplificación de su *selfgovernment* tradicional, mediante las reformas de 1882, 1888 y 1894 (1) y acentuando el criterio de uniformidad y de sistema. En cambio, Francia propende á vigorizar la integración del Estado, acentuando el sentido descentralizador (2).

(1) *Municipal Corporation Act* de 1882. *Local Government Acts* de 1888 y 1894.

(2) «Estamos sólo al principio del camino hacia el *self government*. Sólo los espíritus tímidos pueden dudar. Nos basta, para estar tranquilos respecto de las aspiraciones de nuestro país, comprobar que no hay legislatura, que no pasa año, sin que se den nuevas acometidas al viejo código del año VIII. La «tutela administrativa» se debilita á medida que el menor crece... El Estado conserva aún bajo su dependencia grandes servicios... la enseñanza, la beneficencia, las obras públicas, la agricultura. Pero se perciben síntomas definidos de liberación, aun en esas materias, tales como la creación de las Universidades, la organización variada de servicios de asistencia médica, la multiplicación de las grandes empresas de in-

## IV

Los problemas complejos que la ciudad moderna, como Municipio constituido en el Estado, suscita y tiene planteados, son, pues, de carácter político y social, y además esencialmente jurídicos. El que esos problemas resulten impuestos en la política nacional, depende de condiciones históricas y, sobre todo, de la fuerza con que la comunidad municipal sienta las necesidades de la vida colectiva y del vigor con que se revele en ésta el espíritu *cívico*. He ahí la conclusión general más importante que se desprende del libro del profesor Rowe. La mayoría de sus indicaciones en este punto son perfectamente aplicables á España. No es asunto de mera organización el problema de la ciudad, ni el problema municipal; es ante todo cuestión de ideal de vida, de patriotismo municipal, de sentimiento cívico. Hace falta que las gentes vean y comprendan las consecuencias sociales, lejanas á veces, pero fecundas, de los servicios públicos fundamentales, para que surja el movimiento «municipalista» con el necesario vigor, y para que la acción del Municipio sea verdaderamente eficaz. Las consideraciones que el profesor Rowe hace al considerar la experiencia extranjera (Inglaterra y Alemania) de la *municipalización*, son de un valor general y de especialísimo interés para nosotros.

El problema de la ciudad es ante todo el problema del civismo. El crecimiento enorme de la ciudad moderna, el progreso de la técnica, la intensificación de las necesidades colectivas, la universalización de estas necesidades, que de modo tan manifiesto se advierte en la ciudad á consecuencia de su misma estructura, como núcleo denso, con una vida de relación riquísima necesariamente y excitante, todo esto plantea el problema sociológico de la creación, vigorización y aplicación eficaz de un espíritu social ó municipal, de un espíritu cívico: ó sea, la formación de una

tereses regionales.» V. Berthélemy: Prólogo á la traducción franc. del *Essai sur le Gouvernement local en Angleterre*, de E. de Jenks, p. XXI.

conciencia general, despierta, de la responsabilidad social, en razón de la cual las gentes se convenzan de que el gobierno de la ciudad exige una constante vigilancia del interés común y una acción de presión, obra de la formación de una opinión pública fuerte y sensible. Todo lo contrario de la actitud de indiferencia del ciudadano que cree cumplida su función con descargar su responsabilidad el día en que elige al representante en el Concejo. Por este lado, el problema del gobierno de la ciudad es un problema de *cultura*, que exige en aquélla una intensa función cultural, de educación, en el más amplio sentido. Ha de ser la ciudad, en muchos respectos, escuela de civismo para sí y para el Estado.

Pero el gobierno de la ciudad tiene otra porción de aspectos interesantísimos, que aquí sólo podré indicar, pero que el lector puede ver, magistralmente tratadas, en el libro del profesor Rowe.

De un lado, el aspecto *formal*: la organización de la ciudad, como formación política; entraña el tema una serie compleja de cuestiones. En primer lugar, la definición constitucional de la ciudad, como el tipo más alto del Municipio en el Estado; su posición y su función en él. En todas partes late vivísimo el problema que la definición implica: es el de la autonomía municipal, el del *Home Rule*. Todo sistema político moderno tiene que recoger y asimilar las consecuencias sociales y políticas del crecimiento de la ciudad (1), y resolver en una expresión legal la posición de aquélla en el Estado superior (2); y esto, de dos maneras, á saber: primeramente, en la determinación de la esfera del gobierno de la ciudad, deducida de sus necesidades propias; y luego, en la determinación del sistema legal dentro del cual debe la ciudad moverse en sus relaciones con el Estado que la comprende.

Por otra parte, en la organización de la ciudad se suscitan todas las cuestiones esenciales de la política: desde la de la soberanía, hasta la de la estructura más ade-

cuada para hacer efectivas y eficaces las funciones municipales. Discútese si la naturaleza de los asuntos municipales es compatible con los ideales políticos á que responde el gobierno representativo y con las aspiraciones de una democracia. Y nada más interesante que el estudio de esta cuestión en América, país esencialmente democrático, y en el cual la reacción contra los excesos de una mala administración de las ciudades parece propender á rectificar ciertas tradiciones del gobierno por Asambleas y según la división de poderes, que se estiman como fundamentales. La cuestión podría plantearse, preguntando si el Municipio ó la ciudad deben considerarse como una esfera de la vida política general, subordinada á ella y regida según sus mismos principios y normas; ó bien, si, por el contrario, la ciudad Municipio es un mundo distinto, un negocio aparte, que debe ser llevado y administrado según principios propios y con procedimientos singulares. El Municipio, se dice, es como una empresa; la gestión del Municipio, de los servicios públicos municipales, debe orientarse en el sentido de la gestión de empresa mercantil ó industrial, de negocios. Todo ó casi todo es *técnico y económico* en los Municipios: los servicios de agua y gas, los tranvías, las calles, los parques, los recreos, el servicio de alcantarillado, la higiene... (1).

Sin duda; pero lo mismo pasa con el Estado, en el cual cada día se ensancha más la esfera de lo técnico. Y ¿qué tiene esto que ver con el problema de la soberanía y con las aspiraciones democráticas? ¿Hay acaso una incompatibilidad irreductible entre la afirmación creciente del carácter técnico científico y objetivo de los servicios y la persistencia de la personalidad política soberana del Estado, en virtud de la cual se mantiene éste en el concierto general de los Estados y elabora una autoconciencia directiva de su vida (jurídica)? (2).

(1) ROWE, pág. 227.

(2) No es sólo el punto de vista técnico el que puede oponerse al político para discutir el concepto de la soberanía. M. DUGUIT rechaza el Estado soberano, fundado en la noción de Derecho subjetivo,

(1) ROWE, caps. IV y V.

(2) Idem, caps. VI y VII.

La gran dificultad en el gobierno de la ciudad, en esta relación de la estructura y de los métodos de gestión, está en armonizar su carácter político—exigido por la acción de soberanía, ó de poder impulsor de la comunidad para la afirmación de su propio derecho, mediante el influjo de una opinión pública y la intervención activa del ciudadano—, con la gestión ordenada y técnica de los servicios. En otros términos: la dificultad estriba en «el establecimiento de una relación de armonía entre democracia y eficacia» (1). Lo que no cabe es formular un criterio abstracto para la adecuada solución del caso. Inglaterra alcanza un régimen municipal típico, eficaz, merced á una intensificación del régimen representativo: sus *Councils* no están desacreditados (2); todo lo contrario. En América, las Asambleas y Consejos han fracasado, al parecer, en general, y se estima inadecuada la aplicación al régimen municipal del criterio de separación ó división de poderes de las Constituciones de los Estados ó de la Unión (3). Los remedios ideados varían: limitaciones constitucionales á la acción de la legislatura, para garantizar la autonomía municipal (4); restricciones á la acción de los Consejos en las relaciones del crédito; la radical reforma de la estructura del régimen de la ciudad, que supone el establecimiento del *gobierno por comisión*, elaborado primero para en Galveston (5). Pero, en

merced á la afirmación del Derecho objetivo, obra de la solidaridad social y de la interdependencia. No es posible, ni sería oportuno, discutir aquí esta idea. (Véase DUGUIT, *La Transformación del Estado*, y mi *Estudio preliminar á la traducción española*.) Comp. *Les Transformations du Droit Public*, del autor citado. (París, 1913.)

(1) ROWE, pág. 227.

(2) V. HOWE. *The British City*. «La nueva democracia, dice Howe, viene de las ciudades. Ha llegado á tener confianza en sí misma, en los *Town Councils*: la *Municipal Corporation Act*, de 1855, es el cimiento sobre el cual la masa del pueblo ha levantado el régimen representativo.» Pág. XV.

(3) ROWE, págs. 194 y sigs., 207, 208, 225 y siguientes.

(4) *Idem*, pág. 140 y sigs.

(5) *Idem*, pág. 209 y sigs. Cons. las interesantes indicaciones y trabajos de Munro, Ryan, Bradfod, Wilcox, Deming, Mixer, Chadwick Bushnell Hart en la obra *City Government by Commission*, de C. R. WOODRUFF. (Nueva York, 1911.)

todos estos remedios, queda á salvo siempre el principio esencial de la personalidad política y de la orientación democrática de la ciudad.

Ahora bien, la idea dominante en el libro del profesor Rowe entraña el supuesto de la intensificación del interés de la colectividad, íntegramente considerada, en la dirección superior del gobierno municipal. Podría decirse que el reconocimiento del carácter técnico de los servicios públicos no se afirmará sólidamente, sino cuando la conciencia cívica, despierta, lo consagre. No está la solución en la reconstitución de ciertas instituciones, sino en la formación del espíritu: y, además, toda transformación en el régimen ha de realizarse colocándose en la corriente dominante en la opinión general. «Todo intento, escribe el profesor Rowe, para rehacer nuestro régimen, según el patrón de las formas inglesas, ó las continentales, seguramente encontrará escaso eco. Nuestras ideas políticas se han alejado demasiado del sistema de supremacía del Consejo, para que un cambio en este sentido resulte favorable ó deseable. Parece igualmente cierto que todo intento para restringir el principio del sufragio universal tropezaría con la más violenta oposición» (1).

La orientación norteamericana más bien va en el sentido de suscitar una doble acción igualmente eficaz: la de los métodos de gobierno y gestión y la de los procedimientos políticos. Para lo primero, se busca la inspiración en la experiencia de los negocios; para lo segundo, la inspiración estará en la tradición renovada de los ideales democráticos americanos.

«Hasta ahora, dice el autor, hemos partido del supuesto de que, en la organización de los municipios, se debe observar el mismo cuidado para la división de las funciones legislativas, ejecutivas y judiciales, que cuando se trata de la organización del gobierno nacional y del de los Estados. El fracaso de esta organización ha determinado el gradual enfriamiento de la fe po-

(1) ROWE, pág. 206.

pular en la división de los poderes. Otro influjo en la misma dirección... es el que entraña la creciente importancia que la analogía entre los asuntos municipales y los de empresa alcanza en el espíritu popular. La doctrina, según la cual la administración municipal es primordial y esencialmente un negocio, ha influido profundamente en la actitud del público frente á los asuntos municipales... Existe, añade, una convicción creciente de que la única acción eficaz, respecto de la labor administrativa, es la resultante de las indicaciones formuladas por la opinión pública. En vez de dificultar en lo posible la labor del gobierno, mediante un sistema de «frenos y contrapesos», la orientación progresiva debe buscarse, otorgando á las autoridades de la ciudad amplios poderes, sometiéndolas á una estricta responsabilidad legal y manteniendo un alto ideal de eficacia administrativa, merced á una opinión pública bien organizada» (1).

Es decir, se quiere un gobierno eficaz, rápido, bien preparado, personal y técnico, en lo que sea preciso; pero sobre bases representativas, bajo el influjo de la opinión, con apoyos esencialmente democráticos, mediante la consagración de instituciones tan políticas como la iniciativa, el referendum y la deposición del funcionario por obra del cuerpo electoral (2).

De lo que quizá se trata es de la diferenciación de la vida municipal, apartándola del Estado y procurando que ella se defina y mueva con política propia. Porque es evidente que nada perturba y corrompe el régimen municipal como la subordinación de *su política* á la de los partidos nacionales, haciendo que las elecciones municipales se efectúen con el supuesto de los problemas generales y como luchas de partido llamadas á reflejar las tendencias políticas producidas en relación con aquellos problemas.

Acaso sea ésta una de las mayores necesidades de nuestro régimen municipal, y

(1) ROWE, págs. 207-209.

(2) V. pág. 211. CONS. H. E. DEMING, *The Government of American, con The Municipal Program of the National Municipal League*. (Nueva York, 1909.)

á ella atendían, con su buena orientación, los Proyectos de Reforma del régimen local de 1907-1909 (Cortes conservadoras) y de 1912 (Cortes liberales). Pero ¿cómo lograr aquella diferenciación, sin vigorizar la vida municipal, sin crear el espíritu local, sin condicionar la autonomía y sin romper la cadena de subordinación administrativa de nuestro Municipio respecto del Poder central? Aunque nuestro régimen municipal difiere en puntos capitales del Americano, en el libro del profesor Rowe hay enseñanzas muy utilizables y sugerencias interesantísimas, que ayudan á comprender mejor las dificultades y defectos de nuestro régimen y la orientación más adecuada para procurar los oportunos remedios.

## V

Todavía se pueden señalar otros problemas en el gobierno de la ciudad; pero no es posible tratarlos aquí. Sólo anotaré, para terminar, uno que reviste en la ciudad moderna extraordinario relieve, y al que en este libro se dedican varios capítulos (1). Se condensa en él toda la teoría del régimen municipal del gran Municipio, especialmente, é implica una doctrina general de la misión del Municipio, ante las complejas exigencias de la vida contemporánea. La vida contemporánea de las ciudades comprende una serie ó sistema de exigencias colectivas, que suscitan una serie ó sistema de servicios netamente públicos (esencialmente *sociales*). Nada más *social*, más imperativamente social, que la ciudad moderna: geográfica, psicológica, económica y fisiológicamente, la ciudad impone una vida de estrecha interdependencia, de íntima solidaridad. Por otra parte, impone una verdadera red de funciones generales, exigidas por su misma estructura natural y social, en el sistema de calles, plazas, parques, en donde viven núcleos densísimos de gentes.

Y bien ¿cuál es la misión del Municipio ante la ciudad? ¿Qué actitud corresponde al Municipio ante los servicios públicos?

(1) Del cap. X al XIV.

He ahí, á mi juicio, el problema capital, de fondo, del régimen municipal: problema de siempre, claro es, pero agravado hoy por el progreso cultural de las ciudades, por la creciente complejidad de la vida y por la intensificación de las aspiraciones democráticas, que reclaman la difusión al máximo de todas las manifestaciones del bienestar cívico.

La parte más interesante del libro de mister Rowe es la destinada á este gran problema, en la exposición y estudio de la municipalización de servicios públicos.

El Municipio contemporáneo se separa resueltamente de la concepción abstencionista del poder, para convertirse en escuela práctica del más acentuado intervencionismo: la tendencia á socializar los goces y las comodidades de la vida encuentra en la ciudad un campo admirable. Y no por obra de las doctrinas y de las teorías ó de las propagandas, sino como consecuencia del proceso natural de intensificación de lo social, que se produce espontánea y necesariamente en las ciudades. Y tampoco cabe formular principios abstractos, de aplicación general, en este punto grave de la municipalización de servicios. No es esta una reforma que pueda aconsejarse como una receta: ella implica una transformación en los ideales cívicos, y cierta disposición del espíritu público, que no es posible indicar ahora. Ni hace falta en rigor. El lector puede ver amplia y magistralmente tratada en este libro, no sólo la teoría ó explicación de la municipalización de servicios, sino las experiencias, á veces tan poco coincidentes, realizadas en los principales países. Y luego puede ver expuestas las razones de prudencia que aconsejan una gran serenidad y reserva para formular conclusiones prácticas de valor general.

Sin duda, el movimiento hacia la acción administrativa directa, hacia la gestión por el Municipio de los grandes servicios, tiende á extenderse incesantemente. La consideración del carácter de verdaderos monopolios de algunos servicios municipales; la enorme ganancia que á veces éstos producen, merced á la explotación de las nece-

sidades generales de la comunidad, y utilizando las ventajas y privilegios de un monopolio real; la posibilidad de resolver á veces una situación financiera difícil, mediante la explotación ó gestión directa de servicios, como el alumbrado, el transporte, etc., la idea, cada día mejor comprendida (en la que con tanta oportunidad se insiste en este libro), según la cual se estima que el Municipio no puede permanecer indiferente ante las consecuencias sociales que para la comunidad tiene la orientación adecuada del servicio público: todo esto contribuye á plantear el problema de la transformación de la ciudad, en virtud de la gestión directa de los grandes intereses colectivos que integran la vida municipal, y á suscitar corrientes favorables á la expansión de las actividades netamente municipales.

Y termino. El libro del profesor Rowe es un excelente estudio de los problemas del Municipio moderno: de la ciudad constituida en Municipio. Las experiencias que recoge, las enseñanzas que atesora, los datos que utiliza, los juicios, serenos siempre, que formula, tienen para nosotros un extraordinario valor. No olvidemos que el problema de la reforma municipal es uno de los que, con mayor apremio, solicitan la atención de nuestros partidos, y de los más dignos de estudio por cuantos se preocupan seriamente del porvenir político de España.

#### ROZAS Y SU ÉPOCA (1)

por D. Rafael Altamira y Crevea,  
De la R. Acad. de Ciencias morales y políticas.

(Conclusión)

#### IV

Según nuestro autor, es el pueblo quien hace á Rozas. ¿Qué pueblo? El aldeano, el del campo, que tenía su ideal político opuesto al ideal de los burgueses, de los hombres de las ciudades y que, abandonado y menospreciado durante mucho tiempo, encontró el momento de imponerse y hacer triunfar sus sistema. ¿Cuál era ese sis-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tema? La federación de las provincias y el gobierno nacional; la formación orgánica de la patria argentina. Rozas viene á representar ese ideal; y su poder omnímoto, como medio de realizarlo, no es más que el reconocimiento por parte del pueblo de que la persona del dictador estaba identificada con él y reunía todas las condiciones necesarias para conseguir el propósito colectivo.

El siguiente párrafo del epílogo, en que se vuelven á formular pensamientos en otros lugares ya expresados, condensa la tesis: «El gobierno de Rozas fué la expresión lógica de los elementos constitutivos de la sociedad nueva y revolucionaria en que se desenvolvió. Rozas fué el representante genuino de una época que no se había sucedido todavía y que debía marcarse para las provincias argentinas, como se marca para el hombre la edad de su desarrollo con todos los accesos y ligerezas de la robustez y de la juventud. Fué la encarnación viva de los sentimientos, de las ideas, de las aspiraciones de las campañas argentinas que con él á la cabeza se impusieron por la primera vez en el gobierno y en la política. La existencia del pueblo argentino, proclamado por la revolución del año 10, contaba 19 años cuando Rozas subió al mando. La civilización argentina apenas si se había extendido al límite estrecho de las ciudades. De estas exclusivamente, y no de otra parte, habían salido los hombres que marcaron en el gobierno las dos épocas anteriores: la de las clases ilustradas y dirigentes que hicieron la revolución; y la de las clases medianamente acomodadas que suplantaron airadas á aquellos hombres. Quedaba la mayoría de las campañas, de Buenos Aires sobre todo, que había visto cómo los caudillos de las demás provincias se imponían á los hombres de la ciudad, y esa mayoría se creyó con el mejor derecho á llevar sus representantes al gobierno. El que estuviera en mejores condiciones, era el indicado para marcar la nueva época. Ese fué Rozas. Rozas fué el engendro de esas aspiraciones.»

La idea de la oposición política entre la ciudad y el campo, no es invención de

Saldías. Ya la expuso Sarmiento que conocía bien á su pueblo y penetró hondamente en muchas de las causas fundamentales de la historia política y social argentina. En cuanto á la atribución del ideal engendrador del gobierno de Rozas á la masa y no á él, Rozas mismo la había formulado en la parte correspondiente al régimen de gobierno—no al del Estado—, es decir, al gobierno paternal (á la dictadura tutelar que dijo nuestro Joaquín Costa), en un párrafo de la proclama que dirigió á las milicias de la provincia de Buenos Aires en 1820: «la legítima representación de la provincia, reunida al fin por vuestros sublimes esfuerzos, me ha elevado al gobierno. Aquí estoy para sostener vuestros derechos, para proveer á vuestras necesidades, para velar por vuestra tranquilidad. Una autoridad paternal, que exigida por la ley, gobierne de acuerdo con la voluntad del pueblo, este ha sido, ciudadanos, el objeto de vuestros fervorosos votos. Ya tenéis constituida esa autoridad, ya ha recaído en mí».

Es decir, el pueblo no fué entonces una masa inerte, arrastrada por el prestigio de un hombre, á derroteros políticos que ni aun podía comprender. Era, al contrario, la fuente misma de las nuevas orientaciones. Verdad es que lo mismo afirman siempre los políticos, en especial los investidos de poderes excepcionales. La cuestión es saber si están en lo cierto.

Rozas ratificó su doctrina en otras ocasiones, entre ellas al justificar ó explicar crueldades de sus partidarios, pues para el dictador, ellas fueron «expresión laudable y ardorosa de vehemente patriotismo... expresión del ardor santo con que los federales se habían lanzado contra sus enemigos, al ver conculcados sus más caros derechos»; es decir, obedecían á un impulso colectivo motivado, no á una política personal impuesta.

Al hablar como hablaba en 1820, ¿creía Rozas que él era verdaderamente un hombre representativo (si no de la idea y de la voluntad del pueblo, de una idea claramente percibida por el mismo Rozas), dotado de una misión, señalado por la Provi-

dencia para realizarlo? Acertase ó no, tengo por seguro que lo creía, es decir, que tenía conciencia de ese papel que le asigna el autor de esta Historia, ó que se figuraba tenerlo. En la afirmación de ese estado psicológico de Rozas, del cual emana siempre una gran fuerza realizadora, y conviniese ó no con la realidad, están conformes varios biógrafos.

Pero si Rozas fué, en opinión de Saldías, un producto del medio en que vivió, un engendro de la masa á cuyo frente se puso, no piensa igualmente que comprendiera todo el alcance de las nuevas ideas políticas. Al hablar de Sarmiento, en el capítulo LVIII de esta Historia, dice: «Echeverría y él (Sarmiento) fueron los únicos publicistas de esa época que combatieron á Rozas, propagando con erudición y patriotismo los principios orgánicos de política y de gobierno que formaban la doctrina del porvenir, y que Rozas no supo ó no quiso hacerlos prácticos por la obra de su influencia, para despejar las sombras que debían envolverlo.» En esta apreciación insiste Saldías continuando su examen de las críticas de Sarmiento y Echeverría, y se ve bien que hace suyas las palabras de ambos: las del primero, cuando, después de aceptar los hechos consumados y el principio federativo, «se preguntaba, con una pertinacia abrumadora, si no era una impostura de la Prensa adicta á Rozas lo de que en su patria hubiese libertad y gobierno progresista, cuando estaban conculcados aquellos principios, y si no gravitaba una responsabilidad tremenda sobre este gobernante, que teniendo influencia y poder suficientes para hacerlos prácticos desde luego, mantenía al país sin una Constitución que los reglase»; las de Echeverría, cuando escribía: «Aceptamos el régimen federal, y muy pocos, ó muy obcecados serán los que se queden atrás con el unitarismo que hizo su época en la República Argentina. Vamos á ello, pero vamos por el buen camino. Si Rozas es federal, si el partido que lo sostiene es federal, si el uno y el otro dominan todas las provincias, ¿por qué no poner manos á la obra, para cerrar la era de dictadura?»

Y Saldías añade: «La Prensa de Buenos Aires le contestaba con hechos aceptados, y que, por elocuentes que fuesen, no resolvían la cuestión propuesta.»

Este juicio de la obra política de Rozas, así como la enérgica condenación de la dictadura como sistema de gobierno, atenuarán seguramente, para muchos críticos, el efecto de excesivas benevolencias ó blanduras de reprobación, advertidas en la explicación ó en el juicio de algunos hechos de Rozas y de sus partidarios. El lector juzgará de todo ello.

## V

El conocimiento de la Historia humana causa en los espíritus propicios á la meditación dos impresiones contrarias. Es la una optimista, llena de fe en la labor de los hombres, ó, cuando menos, confortada por la experiencia de los siglos, que, indudablemente, muestran un avance en sentido beneficioso, una mejora en las condiciones de la vida y sociabilidad, en la satisfacción de las necesidades, en la cultura y en la organización, en el dominio de la Naturaleza y de las salvajes pasiones. Á través de todas las luchas, de todos los choques sangrientos, de naciones, partidos, sectas, intereses, se advierte la conquista de un estado cada vez mejor, la desaparición de hondos prejuicios, de dificultades graves para el vivir, de diferencias y explotaciones, de ignorancias y fanatismos. El descontento del presente, la certeza de que aún queda muchísimo por conquistar en todos los órdenes, no desvirtúa (si el ánimo considera serenamente las cosas y compara) ese residuo del progreso, siempre aumentado, que las generaciones dejan tras de sí incansablemente.

La otra impresión es de tristeza, de desaliento, de duda en los más altos destinos y problemas de la vida social humana, y se funda en el espectáculo, siempre igual, de las luchas históricas, aun aquellas en que se ha disputado sobre los más generosos ideales, y en que uno de los luchadores representó la razón, el derecho, la justicia. Precisamente, con referencia á éstas

se produce con mayor hondura la triste impresión, porque cuando chocan dos egoísmos ó por el mezquino interés de unos pocos combaten muchedumbres arrastradas por el furor que en aquéllas han levantado los únicos que se beneficiarán de las consecuencias, no es maravilla que estallen todas las crueldades y resurjan todos los estados del salvaje primitivo; pero cuando una de las partes (quizá las dos) se mueven por motivos de alta idealidad, invocan derechos que buscan su respeto y condición de ejercicio, libertades que han de ser medios para una vida digna, con qué sorpresa no ve el espectador desapasionado que unos y otros se manchan con iguales excesos, vulneran con relación al enemigo los mismos principios que en favor propio alegan y defienden y pretenden consolidar un reino de justicia á través de la injusticia y del olvido de los grandes sentimientos de humanidad.

«Así es la vida y así es el hombre», se arguye ante semejante observación. Pero ahí está la gran fuente de tristeza: en que así sean las cosas necesariamente, que es lo que supone la reflexión aducida. Y también se dice: «Á través de esos errores, de esos excesos, se forman los pueblos y se logran las grandes conquistas del Derecho y de la civilización, cuya ventaja para la Humanidad compensa las crueldades que las hicieron posibles.»

Pero esto lo decimos *a posteriori*, cuando gozamos ya el bien cernido del polvo de tantos males, y siempre cabe una pregunta en que renace la inquietud y se anima otra vez el pesimismo. Los bienes conseguidos, ¿lo fueron en virtud de aquellos sacrificios en que se comenzaba negando, atropellando lo mismo que se ansiaba, ó á pesar de ellos? ¿No se hubiera logrado lo mismo sin los excesos que ensombrecen la victoria?

No puedo formularme nunca este doble problema histórico y psicológico, sin sentir el miedo insuperable de obtener una contestación negativa, que sería la sentencia condenatoria del valor moral de la Humanidad, incapaz en lo futuro, como lo ha sido en lo pasado, de subir un escalón en cualquier orden de la vida que produzca

choques, sin dar en las mismas bajezas de la barbarie á que procura sustraerse.

Y hasta ahora la Historia no es para alentar esperanzas. Las guerras civiles y las guerras sociales de que nuestro tiempo es tan pródigo, traen á cada paso aquella impresión de disgusto, fuente de desengaño para la pureza del ideal, que, cuando se ve manchado, desespera de que algún día pueda realizarse plenamente, y aun repugna para su implantación, puesto que en ella los hombres que lo proclaman comienzan por desconocerlo.

Nuestra Historia española del siglo XIX, tan parecida en el orden político á la de las narraciones hispanoamericanas (y por eso decía yo antes que poseemos una especial aptitud para entender esta última), nos brinda á menudo con esas tristezas y esos desalientos de la más robusta fe en que la virtualidad de principios que suponíamos con fuerza bastante para justificarlo todo y ahogar las explosiones del «hombre primitivo», tan contradictorias de lo que pretende ser el «hombre moderno». Bellamente han expresado esa tristeza, y la melancólica contemplación de las cosas y de los hombres cuyos actos destruyen el concepto que *a priori* de ellos tuvimos, los hermanos Margueritte en su novela histórica *La Commune*, obra de sincera piedad, poderoso esfuerzo para ver la Historia sin pasión, por encima de ella.

Igual que ellos siento yo mi espíritu tras la lectura de obras como esta cuyo prólogo voy ya terminando; y así también se me ensombrece tras el relato de otras luchas en que se ventilaron ó se ventilan principios ideales aún más altos ó de más sustancia que los de la pura vida política.

Y es preciso que la enérgica virtualidad del ideal — verdadero fénix que renace brioso después de cada derrota — hable de nuevo en mi interior encendiendo esperanzas, dibujando futuras victorias, mostrando la aurora lejanísima, pero cierta, de un día sin empañamientos, para que reaccione el espíritu y se apreste á seguir la dura senda de la Historia, llena de anhelos no satisfechos y eternamente dorada con la luz de nuestras promesas.

## INSTITUCION

## ADVERTENCIA

Se suplica á los señores suscritores del BOLETÍN en provincias, remitan el importe de su suscripción por medio del Giro postal y á nombre del Administrador, á fin de evitar los gastos que ocasiona el giro por agentes.—Se acusa recibo de los pagos en la «Correspondencia».

## NOTICIA

El Sr. D. José María Sierra y Suárez, antiguo alumno de esta casa, residente actualmente en Buenos Aires, ha enviado como donativo para la Institución una interesante colección de medallas y monedas de época moderna.

## CORRESPONDENCIA

- D. J. A.—*Cartagena*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción del año 1913.  
 D. E. G.—*Boltaña*.—Idem íd.  
 B.<sup>a</sup> Prov. Univ. de *Oviedo*.—Idem íd.  
 D. M. P. M.—*Ciudad Real*.—Idem íd.  
 D. A. de F.—*Barcelona*.—Idem 5 pesetas por ídem.  
 D. P. G.—*Tarragona*.—Idem íd.  
 D. F. P. A.—*Coruña*.—Idem íd.  
 D. A. G. M.—*Valencia*.—Idem 10 pesetas por ídem.  
 D. E. Z.—*Pontevedra*.—Idem íd.  
 D. A. G. G.—*Huelva*.—Idem íd.  
 D. J. G. A.—*Oviedo*.—Idem íd.  
 D. M. R.—*Ares*.—Idem íd.  
 D. E. B.—*Valencia*.—Idem íd.  
 D. A. H. G.—*Valladolid*.—Idem 5 pesetas por ídem.  
 D. J. P.—*Lérida*.—Idem íd.  
 D. R. S.—*Zaragoza*.—Idem 10 pesetas por ídem.  
 D. S. T.—*Oviedo*.—Idem íd.  
 D. J. C.—*Linares*.—Idem íd.  
 E. S. P.—*Villablino*.—Idem íd.  
 D. F. M. O.—*Salamanca*.—Idem íd.  
 D. J. A.—*Alicante*.—Idem 5 pesetas por íd.  
 D. A. R.—*Alicante*.—Idem 10 pesetas por ídem.  
 D. E. G. C.—*Burgos*.—Idem íd.  
 D. A. R. H.—*Valladolid*.—Idem 5 pesetas por ídem.  
 D. R. A.—*Burgos*.—Idem íd.  
 D. J. O.—*Toledo*.—Idem 10 pesetas por íd.

## LIBROS RECIBIDOS

Martínez y Fernández-Castillo (A.).—*Anatomía é Histología del Oenerodes Brunnerii Bol.* Primera parte.—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de la Junta para la ampliación de estudios.

Barroso (Manuel G.).—*Briozoos de la Estación de Biología Marítima de Santander*.—Madrid, Fortanet, 1912.—Donativo de ídem.

Bolívar (I.).—*Estudios entomológicos*.—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de ídem.

Hernández-Pacheco (Eduardo).—*Ensayo de síntesis geológica del Norte de la península ibérica*.—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de ídem.

Martínez y Fernández-Castillo (A.).—*Anatomía é Histología del Oenerodes Brunnerii Bol.* Segunda parte.—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de ídem.

Dantín Cereceda (Juan).—*Resumen fisiográfico de la península ibérica*.—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de ídem.

García Mercet (Ricardo).—*Los enemigos de los parásitos de las plantas. Los afelinidos*.—Madrid, Ed. Arias, 1912.—Donativo de ídem.

Cabrera (Angel).—*Catálogo metódico de las colecciones de mamíferos del Museo de Ciencias Naturales de Madrid*.—Madrid, «Alrededor del Mundo», 1912.—Don. de ídem.

Casares Gil (A.) y Beltrán Bigorra (F.).—*Flora briológica de la Sierra de Guadarrama*.—Madrid, Fortanet, 1912.—Donativo de ídem.

Lázaro é Ibiza (Blas).—*Noticia de algunos ustilagináceos y uredináceos de España*.—Madrid, Fortanet, 1913.—Donativo de ídem.

Aragón (Federico).—*Lagos de la región leonesa*.—Madrid, Imp. Clásica Española, 1913.—Don. de ídem.

Escalera (Fernando M. de la) y Escalera (Manuel M. de la).—*Una campaña entomológica en el Sus y descripción de los coleópteros recogidos en ella*.—Madrid, Fortanet, 1913.—Don. de ídem.

Foerster (F. W.).—*L'école et le caractère. La pédagogie de l'obéissance et la*

- réforme de la discipline scolaire.* Traduit par Pierre Bovet.—Saint-Blaise, Foyer Solidariste, 1910.—Don. del editor.
- Institut d'estudis catalans.—*Anuariš MCMVIII-MCMIX-X-MCMXI-XII.* Tres volúmenes.—Barcelona, Palau de la Diputació.—Don. del Institut d'estudis catalans.
- Puig y Cadafalch (J.), Falguera (Antoni de) y Goday y Casals (J.).—*L'arquitectura románica a Catalunya.* Dos volúmenes.—Barcelona, Palau de la Diputació, MCMXI.—Don. del Institut d'estudis catalans.
- Libera Università Provinciale di Urbino.—*Annuario per l'anno accademico 1912-1913.*—Urbino, Tip. M. Arduini, 1913.—Don. de la Universidad.
- Cabrera (Angel).—*Dos mamíferos nuevos de la fauna neotropical.*—Madrid, Fortanet, 1913.—Don. de la Junta para la ampliación de estudios.
- García Varela (Antonio).—*Contribución al estudio de los hemípteros de África.*—Madrid, «Mateu», 1913.—Donativo de ídem.
- Arias (J.).—*Dípteros de España, Fam. Nemestrinidae.*—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1913.—Don. de ídem.
- Rivoira (Comm. G. T.).—*The Roman Thermae. The Baths of Diocletian.*—Roma, G. Bertero C., 1911.—Don. de D. Rafael Altamira.
- Adams (Charles Francis).—*The civil-war pension Lack-of-System.*—Washington, 1913.—Don. de ídem.
- Boston School Committee.—*Circular of information relating to the examination, certification, and appointment of teachers and members of the supervising staff in the public schools.*—Boston, Printing Department, 1911.—Donativo de ídem.
- Marion (H.).—*John Paul Jones's last Cruise and final resting place the United States Naval Academy.*—Washington, Geo E. Howard, 1906.—Don. de ídem.
- Kelley (Frank Bergen).—*Historical Guide of the city of New York.*—New York, F. A. Stokes, 1909.—Don. de ídem.
- Arévalo (Rafael).—*Silabario español para uso de los marroquíes.*—Tánger, «El Porvenir», 1911.—Don. de D. Rafael Altamira.
- Colmo (A.).—*Sobre didáctica del derecho civil.*—Liverpool, Ch. Birchall, 1912.—Don. de ídem.
- Catalogue of the Public Latin School in Boston.*—Boston, Mass., J. B. Kavanaugh.—1911. Don. de ídem.
- The catalogue Saint John's College, 1696-1912.*—Annapolis, Maryland.—Donativo de ídem.
- Pérez de Hita (Ginés).—*Guerras civiles de Granada.* Primera parte. Reproducción de la edición príncipe del año 1595, publicada por Paula Blanchard-Demonge.—Madrid, E. Bailly-Bailliére, 1913.—Don. de la Junta para ampliación de estudios.
- Jusué (D. Eduardo).—*Libro de regla ó Cartulario de la antigua abadía de Santillana del Mar.*—Madrid, Suc. de Hernando, 1912.—Don. de ídem.
- Arigita y Lasa (D. Mariano).—*Cartulario de D. Felipe III, rey de Francia.*—Madrid, Suc. de Hernando, 1913.—Donativo de ídem.
- Moritz Pasch (Dr.).—*Lecciones de Geometría moderna.*—Madrid, Ed. Arias, 1913.—Don. de ídem.
- Junta para ampliación de estudios.—*Anales.* Tomos IX y X.—Madrid, Fortanet, 1913.—Don. de ídem.
- Hernández Pacheco (Eduardo).—*Itinerario geológico de Toledo á Urda.*—Madrid, Fortanet, 1912. Don. de ídem.
- Jiménez de Cisneros (Daniel).—*Geología y prehistoria de los alrededores de Fuente Alamo (Albacete).*—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de ídem.
- Gómez Moreno (M.) y Pijoan (J.).—*Materiales de arqueología española.* Cuaderno primero.—Madrid, J. Blass y Compañía, 1912.—Don. de ídem.
- Cabrera (Angel).—*El concepto de tipo en Zoología y los tipos de Mamíferos del Museo de Ciencias Naturales.*—Madrid, Fortanet, 1912.—Don. de ídem.