

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Perteneciente a la Biblioteca
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.)

Hotel de la *Institución*.—Paseo del Obelisco, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y 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 XXVII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1903.

NÚM. 521.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La pedagogía del pueblo portugués, por *D. F. A. Coelho*.— El movimiento paidológico y pedagógico, por *E. Blum*.—El informe del Comisario de educación de los Estados Unidos, por *X*.—Revista de revistas, por *D. J. Ontañón* y *D. Domingo Barnés*.—Sumarios de revistas pedagógicas.

ENCICLOPEDIA

¿Qué es la religión?, por *Ira A. Howert*.—Fórmulas del socialismo marxista, por *D. Adolfo Posada*.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos.

PEDAGOGÍA

LA PEDAGOGIA DEL PUEBLO PORTUGUÉS (1)

por el Prof. hon. Dr. F. A. Coelho,

Catedrático del Curso superior de Letras, de Lisboa.

(Continuación.)

II

No conocemos ningún estudio sobre el espíritu del pueblo tan completo como fuera de desear. Conviene aprovechar todos los elementos que puedan esclarecer este asunto, y entre ellos cuéntase, sin duda, la investigación de la psicología de las multitudes, objeto de un libro pequeño de Gustavo Le Bon (2), cuyas ideas hay que someter á un examen serio. En verdad, la mayor parte de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) *Psychologie des foules*, 2.^a ed., Paris, 1896. Vid. también Sighele, *La foule criminelle*, G. Tarde, *Foules et sectes au point de vue criminel*, en la *Revue des Deux Mondes*, 15 Nov. 1893.

las características de las turbas ó muchedumbres en general, presentadas por este autor, se observan en los hombres del pueblo, no sólo en muchedumbre, sino tomados individualmente, de acuerdo con lo que ya expusimos, como la impulsividad, la movilidad, la imitabilidad, la exageración, la simplicidad, la sugestibilidad, la credibilidad, el autoritarismo, el conservadorismo, la lógica rudimentaria. Le Bon escribe: «Nótese que, entre los caracteres especiales de las multitudes, hay muchos, tales como la impulsividad, la irritabilidad, la incapacidad de raciocinar, la falta de recto juicio y de espíritu crítico, que se observan igualmente en los seres que pertenecen á formas inferiores de la evolución, tales como la mujer, el salvaje y el niño.» La comparación con la mujer en general, el salvaje y el niño, puede también arrojar luz sobre el asunto; pero debe huirse de las proposiciones muy absolutas, á las que tienden fácilmente Le Bon y otros antropólogos y psicólogos. En otro lugar (1), dice aquel mismo escritor: «En cuanto á la relación intelectual, la mujer es verdaderamente el homólogo del hombre de las civilizaciones primitivas. La misma incapacidad de raciocinar ó de dejarse influir por un raciocinio, la misma incapacidad de atención y de reflexión, la misma ausencia de espíritu crítico, la misma ineptitud para asociar ideas y descubrir relaciones y diferencias entre sí, el mismo hábito de generalizar los casos particulares y de sacar de ellos consecuencias inexactas, la misma falta de cohe-

(1) *Psychologie des femmes et les effets de leur éducation actuelle*, en la *Revue scientifique*, 11 Octubre 1890.

sión en los pensamientos, la misma indecisión en las ideas, la misma carencia de precisión, la misma falta de poder para dominar los reflejos, y por consiguiente, el mismo carácter impulsivo y la misma facilidad en tomar por guía los instintos del momento.»

Tal característica no se aplica ya en parte exactamente á la generalidad de las mujeres, y llega á ser falsa si pretende aplicarse á la totalidad. No falta, ni al inculto, ni á la mujer en general, la facultad de asociar imágenes; al contrario, el poder de la asociación es grande en ellos, por mayor acción del mecanismo psicológico: lo que escasea en ellos es el proceso lógico de selección, que determina lo adecuado de la asociación y hace de ella un juicio verdadero. El hombre inculto pagano asoció la imagen de la Vía Láctea con la idea de la ida de los dioses á su mansión celeste, y la llamó Camino de los Dioses; el hombre inculto cristiano asocia—en nuestra península—á aquella misma imagen la de Santiago y ve en ella el camino seguido por el apóstol para el cielo. Hay aquí un proceso fácil de asociación, que en general el culto tiene en menor grado, ó por lo menos con no tan amplia libertad; el culto, sin embargo, procediendo lógicamente, analiza solo, valiéndose de los medios de observación que la ciencia ha ido adquiriendo, y resuelve la Vía Láctea en innumerables estrellas.

La característica de Le Bon, dijimos, llega á ser falsa, si pretende aplicarse á la totalidad de las mujeres. El mismo lo reconoce implícitamente, cuando dice: «Desde el punto de vista psicológico, la mujer inglesa me parece ser la que más se aproxima al hombre; es también la que anatómicamente se aproxima más á él.» Hay, pues, grados en la distancia mental de los dos sexos, y nada tan natural, por tanto, como la desaparición de esa distancia. La verdad, sencilla é imparcial, que hechos bien averiguados permiten afirmar, es que hay muchos hombres intelectualmente inferiores á muchas mujeres; que éstas pueden alcanzar un desenvolvimiento lógico muy notable, probado, por ejemplo, por su capacidad en el cultivo de las matemáticas y de otras ciencias de métodos severos. No encontramos ninguna verdaderamente notable en las altas espe-

culaciones filosóficas: algunas que en estos últimos tiempos se han consagrado á la filosofía, cayeron en sistemas superficiales, como el materialismo y el positivismo. Pero nada nos autoriza á negar la posibilidad de una mujer que en esos dominios haga tanto, relativamente, como una Safo en la poesía, que venga, en fin, á ser émula de los grandes pensadores. Lo que más aproxima á la mujer, fuera de las clases trabajadoras, á las condiciones mentales del pueblo en general, es la falta de cultura de que ha sido víctima y que muchas veces la hace descender más abajo de la mujer del pueblo, poseedora de las buenas virtudes tradicionales, á una pseudo-cultura que la deprava. Hay, sin duda, diferencias mentales entre los dos sexos, como las hay físicas; la gran dificultad consiste, dadas las malas condiciones de la educación femenina, en distinguir lo que resulta de la educación y lo que proviene de la organización sexual. El predominio de la vida emocional en la mujer parece debe ser aceptado como el principal distintivo.

Un sociólogo y psicólogo alemán penetrante, G. Simmel, refiriéndose á la paradoja de la falta de lógica de las mujeres, dice: «Cuando se tiene la impresión de que les falta capacidad de concluir con lógica, tratase, según he encontrado siempre después de análisis detenido, de errores materiales que se habían insinuado en las premisas—por la mayor fuerza con que el predominio de la vida emocional vicia su comprensión de los hechos,—falseando el resultado. De las premisas, una vez puestas (entre las cuales se deben contar, sin duda, las semiconscientes o enteramente inconscientes), juzgan ellas, según creo, no más ilógicamente que la mayor parte de los hombres... Aquella superstición del ilogismo de las mujeres deriva del error general frecuente de tomar por lógico formal el contenido material, hechos e ilusiones, del pensamiento» (1). Pero en el establecimiento exacto de las premisas, en el predominio del raciocinio sobre las sugerencias de la asociación y de la emo-

(1) G. Simmel, *Zur Psychologie der Frauen*, en la *Zeitschrift für Völkerpsychologie*, XL, 6-40.

ción, vemos nosotros manifestaciones del logismo, y no sólo en concluir de premisas falsas ó verdaderas según los principios de la lógica formal; y en conformidad con ese modo de ver hablamos antes del logismo.

Romanes escribe: «Con respecto á la capacidad de juzgar, pienso no haber cuestión real en que el espíritu femenino esté considerablemente por bajo del masculino. Es mucho más apto para contentarse con un examen superficial de circunstancias que piden decisión y está más sujeto á ser guiado por la parcialidad. Del lado de las emociones, se ejerce más frecuentemente influjo perturbador, y, en general, todos los elementos que constituyen lo que se entiende por un espíritu rigurosamente juicioso tienen (en la mujer) un desenvolvimiento característicamente débil. En verdad, me refiero aquí á casos típicos medios. Sería fácil hallar numerosos ejemplos de mujeres que desenvuelven sus juicios mejor que muchos hombres, exactamente como en casos análogos de trabajo científico ó artístico» (1).

Como se ve, hay en la comparación, conforme decíamos, materia instructiva para la cuestión principal de estas observaciones preliminares, para la cual no deja de tener interés lo que Fr. Paulhan dice de los espíritus indiferenciados (2).

La indiferenciación de los hombres del pueblo, desde el punto de vista de la personalidad, no implica la exclusión de diferencias de temperamento, de tendencias, de sentimientos, de grados diversos de inteligencia, que, al contrario, los hechos más superficialmente observados afirman. Los aedas homéricos tenían un talento poético, que muchos que los oían no poseían, y divergían unos de otros más o menos por los elementos de ese talento. En los narradores populares de hoy, vemos á unos motivar bien los incidentes de la historia, no olvidar los puntos esenciales, combinar con felicidad episodios; otros recitan apenas descosidos cuentos, omitiendo puntos esenciales, etc.

(1) George L. Romanes, *Mental Differences between Men and Women*, en *The Nineteenth Century*, 1887, lúm. 123, Mayo.

(2) *Les types intellectuels. Esprits logiques et esprits faux*. (Paris, 1896), liv. 1, cap. 1.

De la falta de individualidad en el pueblo resulta el fenómeno característico de la colaboración en la producción del cuento, de la leyenda, del poema popular. El proverbio «Quien cuenta un cuento, siempre acrecienta un punto» (1) refiérese, con verdad, á esa colaboración. Casi puede decirse por eso que un producto del arte popular no tiene nunca forma definitiva: ora es mejorado por aumento ó supresión; ora deteriorado por esos procesos.

Por el contrario, en el arte individual, la colaboración no puede producir ninguna obra verdaderamente noble, por lo menos realmente unitaria. Steinthal dice: «Goethe no podía acabar ninguna tragedia que Schiller hubiera comenzado ó planeado; y del mismo modo, ningún poeta artístico puede entrometerse en el trabajo de otro» (2). A. Binet y J. Passy refieren las siguientes palabras de A. Dumas, hijo: «Si uno de los colaboradores (de un drama) no reconoce su inferioridad y no deja al más fuerte ejecutar enteramente, la colaboración es imposible. Cuando Labiche y Augier quisieron hacer ambos una pieza, el *Prix Martin*, como cada uno quiso hacer su parte, produjeron una obra execrable. Si cada uno la hubiese hecho por sí sólo, la habría hecho mejor.» Los dos psicólogos añaden, sin embargo: «Por nuestra parte, no somos absolutamente de la misma opinión; creemos que se pueden concebir colaboraciones diferentes de aquellas en que uno de los autores hace todo, reduciendo el otro al papel de termino inerte. M. Dumas, que sólo conoce esa situación, cae en el error de generalizar un caso personal. Suponemos que hay colaboraciones mejor ponderadas, en que autores que sólo tienen talento incompleto juntan sus esfuerzos para producir una obra que cada uno, tomado aisladamente, nunca ejecutaría» (3). ¿Pero en qué hechos se basa esta suposición? Los autores citados no nos lo dicen; al contrario, recuerdan los resultados cómicos de la colaboración de Labiche con Go-

(1) En portugués:

Quem conta um conto

sempre acrescenta um ponto.—N. del T.

(2) *Zeitschrift f. Völkerpsych.* XI, 39.

(3) *L'année psychologique*. 1, págs. 83-84.

dinet. La verdad es que la historia de la literatura no nos presenta ejemplo de ninguna obra maestra del arte individual nacida de una colaboración. Abstraigo casos dudosos, y á más de eso parciales, como el de ser Garrick autor del final de *Romeo and Juliet*.

Numerosos trabajos han puesto, á nuestro ver, fuera de discusión el carácter popular, el origen popular y colectivo de muchas obras poéticas de gran valor; aún hay quien, ó por ignorancia de esos trabajos ó por no rendirse á la evidencia, presenta ideas opuestas á las que enunciamos. Por ejemplo: un sociólogo francés, autor de trabajos de mérito, G. Tarde, en un artículo antes citado, afirma que mientras, moralmente, las colectividades son susceptibles de los dos excesos contrarios—la extrema criminalidad y el extremo heroísmo,—no ocurre lo mismo intelectualmente; y si son susceptibles de bajar á profundidades de locura y de imbecilidad, desconocidas del individuo tomado aparte, les está prohibido elevarse al grado supremo de la inteligencia y de la imaginación creadora» (1). Por definición, el pueblo no se eleva á ese grado de trabajo mental en que se producen las grandes concepciones filosóficas, se descubren las grandes leyes científicas y se elaboran las obras artísticas marcadas con el sello de la reflexión individual;—no sería pueblo;—pero imaginación creadora, la tiene él, así como capacidad para alcanzar muchas verdades generales. Aún más: todas las grandes literaturas propiamente dichas, ó literaturas reflexivas, por oposición á las populares, se basan sobre una elaboración previa de elementos épicos (históricos ó legendarios), líricos, dramáticos, por el pueblo. M. Tarde desconoce este hecho, por lo demás completamente demostrado por importantísimos estudios de historia literaria. «Pero á las demencias y á las idioteces colectivas—añade—¿pueden oponerse actos de genio colectivo? No. Sólo puede responderse sí, adoptando sin prueba la hipótesis vulgar y gratuita, según

(1) *Le Bon, ob. cit.*, expresa ideas analogas, página 17. Entre este autor y Tarde, hay manifiestos disentimientos sobre varias cuestiones de psicología de las muchedumbres.

la cual, las lenguas, las religiones, obras geniales ciertamente, habrían sido creación espontánea de las masas, y aún más, no de las masas organizadas, sino de las muchedumbres incoherentes... ¿Vióse por ventura alguna vez una obra maestra de arte en la pintura, en la escultura, en la arquitectura, así como en la epopeya, imaginada y ejecutada por la inspiración colectiva de diez, de cien poetas ó artistas? Se soñó esto respecto de la *Iliada*, en una cierta época de mala metafísica; hoy sólo causa risa tal modo de ver. Todo lo que es genial es individual, hasta en el dominio del crimen.»

No aceptamos que las lenguas y las religiones sean producto de las masas incoherentes; pero creemos probado que lo son de las colectividades organizadas. ¿Cuál sería el genio individual que dió á los pecherés, á los australianos, sus lenguas? No se comprende nada de la evolución de las lenguas, cuando se supone que fueron obras de genios que las impusieron á las colectividades. De ese modo se recae en viejas ideas, que hay razones—toda la moderna ciencia del lenguaje—para juzgar completamente desacreditadas. En cuanto á la *Iliada*, es cierto que aún hay quien cree en la unidad personal de su autor; pero la teoría de su formación colectiva no es un producto de metafísica, buena ni mala, sino sencillamente un resultado de la investigación filológica, y bien lejos de tal teoría ser hoy objeto de risa, es defendida (sin duda con variantes que resultan necesariamente de la incertidumbre sobre muchos puntos de la historia de las epopeyas homéricas) en las más importantes historias de la literatura griega publicadas en estos últimos años en Francia y Alemania (en Francia, en la de los hermanos Croiset, que la enseñan en las Universidades donde son profesores). Además, esa teoría no es más que un caso particular de la teoría general de la formación de las epopeyas populares, cuya historia, en su conjunto, es preciso conocer para poder hablar sobre ella.

El estudio psicológico de las condiciones de la producción literaria está aún en la infancia. Hay varios datos dispersos en las biografías (sobre todo, en autobiografías)

de autores, que sería preciso reunir. La investigación de P. Passy y A. Binet, en los autores dramáticos (1); el estudio de E. Toulouse sobre Zola (2), son interesantes, pero insuficientes para asentar conclusiones generales. Los genios supremos, como un Shakespeare, un Goethe, no están al alcance inmediato de los investigadores todos los días. Aquellos dos primeros investigadores llegaron á la siguiente conclusión, entre otras: «El trabajo de creación artística supone en general que se es completamente dueño de sí propio, y se basa, no sólo en la imaginación, sino también en el raciocinio y en el buen sentido. Hay en el creador, al mismo tiempo, un inspirado y un crítico, y ambos caminan casi siempre juntos; su colaboración es necesaria para hacer obra capaz de vivir.»

Ahora, lo que es preciso estudiar mejor es lo que se llama imaginación creadora, inspiración, sobre lo que se ha escrito más de lo que realmente se ha adelantado en su conocimiento profundo. Sin duda, entra la inspiración en lo que se llama el mecanismo psicológico. Háblase también, á propósito de la inspiración, de ideación inconsciente (ó cerebración inconsciente), ó actividad subconsciente del espíritu (ó del cerebro) (3). El psicólogo inglés Carpenter fué quien primero prestó la atención debida á ciertos fenómenos reales ó pretendidos de ideación, sólo cuyo resultado ó término final se tornaría consciente, y á los cuales ya habían aludido Laycock, W. Hamilton, Stewart, James Mill y Stuart Mill. Pusieron en esta categoría, entre otros, los siguientes fenómenos: desenvolvimiento inconsciente de los juicios; ejercicio inconsciente de la facultad de invención; acción inconsciente del mecanismo del pensamiento (4). Parece que los dos casos primeros se reducen al

tercero, á un mecanismo psicológico y hasta á una actividad lógica que se pretende ser inconsciente, lo que encierra una *contradictio in adjecto*. Pretendíase, por ejemplo, que cuando, como muchas veces parece suceder, después de haberse procurado en vano la solución de un problema, y de haber dejado algún tiempo de pensar en él, la solución se presenta de repente, se ha dado un proceso inconsciente, que es el que lleva al deseado fin. Algunos autores han adoptado, para designar los fenómenos de esta naturaleza y otros que se dan en la invención artística ó científica, la expresión de *subconscientes*, que prueba, como la de *inconscientes*, la oscuridad que aún existe sobre el asunto, por lo menos en el espíritu de varios autores.

El Dr. Paul Chabaneix ha dado hace poco á luz un opúsculo (1), que interesa al estudio de esos fenómenos, y al cual acompaña un prefacio del profesor Régis, de la Facultad de Medicina de Burdeos, cuyas doctrinas sobre la materia sigue Chabaneix. «Hay individuos, dice Régis, que entran, en ciertos momentos, ya de día, ya de noche, en un estado particular, difícil de definir, entre el sueño y la vigilia, entre lo consciente y lo inconsciente: especie de sueño sonambúlico, ó como se dice, subconsciente. En ese estado, la cerebración automática (*sic*) se ejerce en plena libertad, y puede producir, al lado de imágenes vagas y confusas, concepciones seguidas, escenas vivas y coordinadas, hasta producciones acabadas del espíritu, que aparecen las más de las veces al individuo como nacidas fuera de su voluntad y hasta fuera de él... Sería interesante saber si los hombres de talento y de genio están particularmente sujetos al sueño subconsciente y, en caso afirmativo, qué parte ese subconsciente podía tener en sus creaciones.» Es el problema que el autor del opúsculo pretendía resolver y supone haber resuelto afirmativamente.

La investigación que ha hecho nos parece

(1) *L'année psychologique*, I, 60-73.

(2) *Enquête médico-psychologique sur les rapports de la supériorité intellectuelle avec la néuro-pathie*. Emile Zola. París, 1896. Vid. particularmente págs. 268-276.

(3) No es éste el lugar para discutir las expresiones *cerebración*, *actividad inconsciente del cerebro*.

(4) Vid. p. ej. G. Sergi, *La psychologie physiologique* (trad. fr. París, 1868), págs. 296-304.

(1) *Physiologie cérébrale. Le subconscient chez les Artistes, les Savants et les Ecrivains*.—París, 1897.

un tanto superficial, y no suficientemente decisiva, por lo que respecta á la composición artística; sobre todo, en lo que se refiere á lo que se llama inspiración darse en regla en el estado de semisueño de que habla Régis, en cuanto un tal estado y el verdadero sueño puedan producir semisueño, ó perfectos sueños en que haya trabajo artístico. La carta célebre de Mozart, en que el gran compositor pretende indicar lo que pasaba en él durante la invención, muestra no más que se le figuraba que sus ideas musicales le surgían en el espíritu, sin que él pudiese explicar cómo. «No tengo ninguna parte en eso», decía. Con su extraordinaria memoria musical, fijaba mentalmente todas las ideas—melodía, contrapunto, instrumentación—hasta constituir la partitura entera, que sólo después pasaba al papel, en general, sin grandes modificaciones. Pero el modo de componer de Beethoven divergía bastante del que Mozart dice haber sido el suyo. Beethoven elaboró durante algunos años algunas de sus más prodigiosas composiciones, escogiendo, aprovechando, combinando ó rechazando las ideas musicales que le surgían en el espíritu. En el propio Mozart, ese trabajo de elección, esa intervención del juicio, de autocrítica en la inspiración, también existió sin duda, aunque más rápida en general que en el autor de las nueve sinfonías. Además de esto, es preciso tener en cuenta lo que hay de *adquirido* en todo ese proceso de composición: los estudios hechos, la experiencia ganada, eran elementos prontos siempre á actuar, como automáticamente, en la invención.

Ribot cree que la inspiración se basa en lo inconsciente, sea cual fuere, dice, la opinión que se tenga sobre su naturaleza. «Ese estado, continúa, es un hecho positivo, acompañado de caracteres físicos y psíquicos que le son propios. Ante todo, es impersonal é involuntario, actúa á manera de instinto, cuando y como le place; puede ser solicitado, no conquistado. Por lo que respecta á la creación original, ni la reflexión ni la voluntad suplen la inspiración. Hay numerosas anécdotas relativas á los hábitos de los poetas, pintores, músicos, mientras

componen: andar á grandes pasos, estar echado en la cama, procurar la oscuridad completa ó la luz de lleno, tener los pies en agua ó en hielo, la cabeza al sol, beber vino, alcohol, bebidas aromáticas, haschich ú otros venenos de la inteligencia. Aparte algunas extravagancias, difíciles de explicar, todos esos procesos tienen el mismo fin: crear un estado fisiológico particular, aumentar la circulación cerebral para provocar ó mantener la actividad inconsciente» (1).

Lo que hay de verdad en todo eso es que, en efecto, no se siente uno inspirado porque quiera; aunque, dadas ciertas condiciones, sin duda innatas, de que depende la posibilidad de la inspiración, en mayor ó en menor grado, sean necesarias algunas circunstancias especiales para que surja realmente, circunstancias que, por lo menos en parte, pueden ser libremente procuradas.

Wundt anunció, respecto de la fantasía ó imaginación, á la que en último término se reduce la inspiración, algunas ideas, que se nos figuran más claras y exactas que muchas de las cosas que se han escrito sobre el asunto.

Según este célebre psicólogo, todo el funcionamiento de la imaginación parte de una representación general cualquiera, que, al principio, está en la conciencia sólo con contornos generales poco claros; después, las diferentes partes surgen con más nitidez; la representación primitiva se organiza y ordena sus partes. Distinguen el funcionamiento de la fantasía del pensamiento lógico: 1) la vivacidad sensorial y la claridad intuitiva de las representaciones; 2) la ausencia de elementos abstractos y de los símbolos glóticos, sustituidos por las representaciones sensoriales. La fantasía es, pues, un *pensamiento en imágenes*. En la evolución general, como en la evolución individual del espíritu, ese funcionamiento de la imaginación es, sin duda, la forma primitiva del pensamiento, que, en consecuencia de procesos psicológicos del lenguaje, se convierte gradualmente en pensamiento lógico. Sin em-

(1) Th. Ribot. *Psychologie des sentiments* (París, 1896), pág. 354.

bargo, independientemente de este último, persiste la acción instintiva de la imaginación; y prepara, con frecuencia, el funcionamiento del pensamiento lógico, anticipando en forma concreta las conexiones más generales de ese pensamiento. Puede, pues, decirse con fundamento que la imaginación contribuye hasta para las creaciones científicas, como ya habían reconocido Claudio Bernard y otros hombres de ciencia. En cuanto á la actividad artística, su significación elevada consiste en que en ella las funciones intelectuales se efectúan absolutamente en la forma del trabajo de la imaginación.

Wundt distingue después el funcionamiento *pasivo* y el *activo* de la imaginación. La imaginación es pasiva, cuando nos abandonamos al juego de las representaciones excitadas en el espíritu por una representación general cualquiera; es activa, si nuestra voluntad escoge entre las representaciones que se ofrecen y junta las que escoge en conformidad con un plan para organizar un todo (véase lo que dijimos antes á propósito de Mozart). Esas dos direcciones de la imaginación no son opuestas: porque la imaginación pasiva suministra á la imaginación activa los materiales de que ésta forma sus producciones. La imaginación pasiva ejerce su efecto, tanto más vivo é irresistible, cuanto el pensamiento lógico se encuentra más retirado en segundo lugar; esto se observa particularmente en el hombre salvaje y en el niño.

El funcionamiento activo de la imaginación, dice también Wundt, es la base de toda creación artística; y en un cierto grado, contribuye á todas las producciones creadoras del espíritu humano, tanto para las invenciones de la técnica, como para los descubrimientos de la ciencia (1).

(1) W. Wundt. *Eléments de psychologie physiologique*, trad. franc. de Elie Rouvier (París, 1886), II, 362-364. Esta traducción está hecha sobre la 2.^a edición del original alemán, que tiene ya otras dos ediciones. Sobre la imaginación, vid., entre otros trabajos psicológicos recientes James Sully, *The Human Mind*, (Lond. n., 1892, vol. I, cap. X, páginas 362-387. Sully refiérese á la «producción subconsciente», pág. 363. Cf. del mismo *Illusions*, capítulo X. Lucien Arréat, *Mémoire et imagination* (París, 1895), trae algunas observaciones no des- envueltas sobre lo que se ha llamado *cerebración*

Pero volvamos á la cuestión principal que nos ocupa, aclarándola con los datos que acabamos de reunir. Entre el pueblo y el artista reflexivo, hay el elemento común de la imaginación pasiva, á que más particularmente puede darse el nombre de inspiración; en el pueblo, esa forma de imaginación predomina sobre la activa. El esfuerzo voluntario é intencional es, pues, en éste menor que en aquél: por eso puede decirse que el pueblo no crea su poesía, que ésta se crea ó canta en él, lo que coincide en verdad con lo que Mozart decía de sus propias composiciones musicales. En el artista populares donde la inspiración tiene aspecto impersonal; al contrario de lo que parece decir Ribot, en el pasaje antes citado, es personal en el artista reflexivo. Así Mozart, á pesar de las palabras ya referidas, escribe: «¿Por qué sucede que durante mi trabajo mis obras toman la forma ó la manera que caracteriza á Mozart y no recuerdan á ningún otro? Esto sucede, creo, como sucede que mi nariz es gruesa y encorvada la nariz de Mozart, en fin, y no la de ninguna otra persona». El gran compositor, aunque se juzgase como extraño, por decirlo así, á su inspiración, reconocía en ella su personalidad, su individualidad.

EL MOVIMIENTO PAIDOLÓGICO Y PEDAGÓGICO

por M. E. Blum (1).

(Conclusión.)

II

Por otra parte, la pedagogía se organiza cada vez mejor, juntando á los resultados ya considerables de la psicología general y

inconsciente, que merecen consideración: «No es menos necesaria una especie de restauración psicológica al pensador, preocupado de una cuestión difícil, que al tirador fatigado de apuntar al blanco y de levantar su arma. La atención puede entonces permanecer latente, inadvertida; es efectiva, sin embargo, y se expresa en trabajo. Pero interviene en la ejecución artística una condición nueva: me refiero á la tensión continua del esfuerzo y al reconocimiento, paso á paso, del ideal que se realiza. La atención se aligera hasta el punto de parecer ausente en las horas felices de adiestramiento y de salud», etc. (páginas 135 y siguientes).

(1) Véase el núm. 519 del BOLETÍN.

á las indicaciones de la paidología naciente, las enseñanzas del pasado. De este modo, los experimentos de un Pestalozzi son instructivos; como nota M. Pinloche, la pedagogía científica la ha construido Herbart sobre la doble base de la intuición y del proceso natural, y «éste es un título de gloria, que por sí solo bastaría para inmortalizar la obra y el nombre de Pestalozzi». Tomar por punto de partida de la educación la obra espontánea comenzada por la madre; favorecer de todas maneras el desarrollo de la facultad de intuición que abre el mundo al niño; enseñarle metódicamente á ser todo lo que puede ser y á elevarse, evitando los ensueños y la debilidad, á comprender que también él es una fuerza realmente viva y activa y, sobre el principio de intuición, fundamento de todos los conocimientos, construir un método elemental, que es en su esencia la misma naturaleza, comprendida por el hombre; exagerar, como todo iniciador convencido, á pesar de la hostilidad, los temores ó la indiferencia del medio social; establecer sobre un proceso natural la marcha de la enseñanza, ¿no es hacer una obra memorable? Todavía se deben recordar los pormenores: Pestalozzi exige que se hable antes de leer, que se dibuje antes de escribir y que se mida antes de dibujar; reconociendo completamente los peligros que nacen del abuso de los libros escolares, reclama la reforma completa de los trabajos en clase y la composición de libros de enseñanza intuitiva para la primera infancia. Juntando el ejemplo á la palabra, escribió espontáneamente una especie de novela social, en la que por primera vez ha sido expuesta, con un éxito muy sabido, una teoría sistemática de educación popular y de enseñanza mutua. Demostró que la educación es un deber social, con la circunstancia de que la educación intelectual, artística y moral del pueblo es el más importante de los deberes sociales. El trabajo, tan documentado como claro y metódico, de M. Pinloche, hace comprender el alcance de la pedagogía pestalozziana, cuyas consecuencias no están agotadas. Da una idea exacta de una obra considerable, que ha ayudado á la regeneración de Prusia, renovando la pedagoga

gía alemana, y habría tal vez provocado, desde 1802, la creación en Francia de la educación elemental, si el primer Cónsul no hubiese respondido, según se dice, á una petición de audiencia solicitada por Pestalozzi, que él no podía ocuparse del A B C!

Dejemos á un lado la personalidad muy interesante y la biografía tan atractiva del fundador del Instituto de Iverdon, tan bien puesta en claro por M. G. Compayré. En este libro, que tiene todas las cualidades de exactitud, de precisión, de probidad científica, de una excelente obra de vulgarización pedagógica, aparece el educador sentimental y entusiasta, sacrificando su familia, su salud y sus bienes personales á la instrucción de los pobres; poniendo el alma entera en un esfuerzo incesante por el establecimiento definitivo de un método de instrucción y de educación para el pueblo; concibiendo la educación como una bondad continua; soñando, sin duda, más de lo que ha realizado, como sucede á todos, pero soñando como los verdaderos idealistas, que han amado la humanidad hasta el martirio. «He vivido, yo mismo, como un mendigo para enseñar á los mendigos á vivir como hombres.» El que puede presentar un testimonio semejante, merece inspirar el conmovedor y atractivo estudio en el que tan bien se hace resaltar la grandeza moral de la obra y el obrero.

Pestalozzi no quiso ser nunca más que «maestro de escuela». Juan Macé, uno de sus más brillantes émulo y sucesores, quería llamarse, ante todo, «profesor de señoritas». Ciertamente, que las diferencias son grandes entre el autor del A B C, con sus brusquedades, sus utopías, su empirismo exaltado, y el autor de *La bouchée de pain*, espíritu avisado, táctico hábil, naturalista, amable. Él también es, sin embargo, del linaje de los grandes creadores, pues se le debe una institución indestructible,—la instrucción obligatoria,—y de la familia pestalozziana, no solamente por la inspiración científica y moral de la pedagogía, sino por la bondad que le anima. «Estamos todos sobre la tierra para pensar unos en otros». He aquí el rasgo fundamental que caracteriza la fisonomía de este forjador de almas

y de este hombre valiente, que M. Compayré ha hecho revivir con rasgos expresivos y colocado justamente en el rango de los grandes educadores. Y estos dos hombres «sensibles», ¿no son discípulos de Juan Jacobo? Sin duda que es fácil, hoy sobre todo, mostrar lo que no ha hecho y atribuir al valor literario del *Emilio* el influjo que ha ejercido, como Luzzato se ha esforzado en hacer. Esta crítica negativa, además de que es impotente para explicar el papel preponderante y la supervivencia de la pedagogía de Rousseau, parece tan estéril como poco equitativa. Hay mucho más que aprender en el pequeño volumen en que M. Compayré, sin ocultar la parte de error que hay en el *Emilio*, hace resaltar, sin embargo, sus verdades permanentes, que en la obra importante de Luzzato.

A la misma inspiración humana, en el sentido más elevado de la palabra, es decir, al alma misma de la filosofía práctica del siglo XVIII, se debe un libro de alta representación literaria y moral, de fe robusta en el triunfo futuro de la aristocracia de la virtud, como es el tratado de educación moral de G. Rossi. Anima también el vibrante informe, que, en favor de las humanidades literarias y científicas, la ciencia francesa y la filosofía, ha publicado M. Fouillée, con este título, que él solo es un programa, y de alto vuelo: *La conception morale et civique de l'enseignement*. Dejemos á un lado la parte de polémica de esta obra, en la que, á pesar de un tinte de pesimismo un poco sombrío, brillan las cualidades sorprendentes del dialéctico, cuyos efectos han tenido ocasión de experimentar todas las escuelas contemporáneas. Según M. Fouillée, la reforma reciente es una «conspiración contra las humanidades, una amenaza de ruína progresiva para la enseñanza secundaria, que el triunfo de los estudios modernos va á entregar á los especialistas, quienes tiran cada uno por su parte sin la menor preocupación de la cultura general». Esta es la parte de polémica de la obra; y una polémica, aun entablada por un maestro de la filosofía contemporánea, puede llevar un poco más lejos de lo que exige la discusión puramente teórica. Por el contrario, se debe, al parecer,

aprobar sin reserva al filósofo que establece que es preciso dar á los jóvenes *principios* científicos y laicos, y pregunta cómo comprenderán, si la enseñanza de los principios, es decir, de la filosofía, es descuidada, la relación filosófica de solidaridad que la *Declaración de Derechos* establece entre el ciudadano y el cuerpo social entero, repitiendo, en fin, que es preciso orientar en sentido moral y social la enseñanza entera, si se quiere que sea á la vez nacional y humana. «Esta será la tarea del siglo XX; la nación que primero la haya realizado, habrá hecho á la humanidad y á sí misma el mayor de los servicios».

Es fácil hacer publicar la *Declaración* é insertar en el plan de estudios del ciclo inferior un programa muy interesante de moral cívica y social. Es muy fácil hablar bajo el pretexto de enseñanza «difusa»; pero sin ideas precisas y muy meditadas, sin principios, es decir, sin una gran cultura filosófica, la conversación se convertirá en una lección dictada y sacada de un manual, ó en una divagación.

Puesto que se quiere transformar los humanistas en educadores, es indispensable exigirles la prueba de grandes estudios filosóficos y morales. Al mismo tiempo, no sería menos urgente imprimir á la filosofía escolar francesa «una dirección científica, en armonía con las tendencias de nuestra época y los progresos de la ciencia». Sin llegar con M. Fouillée hasta reclamar la inscripción en el programa de una filosofía exclusivamente científica, porque esta es cuestión, entre otras muchas, que despertaría la tesis de saber si hay una filosofía científica, se puede lamentar el influjo excesivo ejercido sobre la filosofía clásica por las investigaciones de erudición estéril (1) y el fideísmo irracional.

Tal vez no está completamente hecha la filosofía que convendría enseñar en los liceos franceses de 1903; pero sí lo está la que sin perderse en el misticismo, á riesgo de

(1) Véase *Bulletin de la Soc. franc. de Philosophie*: La agregación de Filosofía, Febrero de 1903; y la reforma de la agregación propuesta por Couturat (*III Congr. de l'enseignement supérieur*), p. 457.

conducir á la bancarrota la creencia ó á la transformación de la filosofía en un estudio de curiosidad y de lujo, saldrá al fin de los actos de fe, aunque sea de fe moral, «para comprender la racionalidad de la conducta humana» y para afirmar, con Descartes y Leibniz y todo el siglo XVIII, la hegemonía de la razón humana, aun concediendo al relativismo la parte que le ha conquistado el espíritu científico y evolucionista contemporáneo (1). Es bueno, en nuestra opinión, que se hagan estas afirmaciones, y por un pensador tan importante como M. Fouillée. La filosofía de los profesionales, la filosofía reducida á un conjunto de incertidumbres sobre todas las cosas, para preparar, sin duda, la vuelta del dogmatismo católico y de la moral de lo sobrenatural, es una supervivencia nociva en una democracia racional, en la que se realiza la acción moral, no por ensueños, sino por actos, como dice Fichte, por actos realizados en la sociedad y por ella.

No afirmaremos, sin embargo, con M. Francisco Vial, que «la cuestión tan grave de la enseñanza secundaria no ha adelantado un paso». Después de tantos trabajos, que él analiza muy bien, parece excesiva esta crítica, y según su libro, muy elocuente y muy generoso, está al menos orientada en sentido idealista y liberal, opuesto al de Spencer, de Augusto Comte y de Bain. Se le reprocha haber tomado el criterio de la educación fuera del espíritu que se trata de formar. Buscan el proceso de su evolución, se aplican á encadenar al niño á su propia naturaleza y fundan, de este modo, una pedagogía utilitaria y determinista. La pedagogía liberal postula una filosofía que afirma que el espíritu es una fuerza original, dotada del poder de crearse ella misma, por decirlo así; el educador no se propone entonces echar conocimientos como se echa el combustible á un mecanismo conocido y reglamentado con anterioridad; sino que

(1) ¿No es este precisamente el fin de la Filosofía, según la reforma reciente? M. Darlu define así este fin: «Los principios del pensamiento y de la acción, tales como los conciben la ciencia y la conciencia contemporáneas» (III^o Congrès, etc., página 450).

trata de modelarlo conforme á un ideal concebido por la razón. La enseñanza liberal mira de este modo, no á la utilidad positiva y práctica, sino al perfeccionamiento intelectual y moral del individuo. Descansando sobre una base metafísica, puede señalar á la educación un fin que exceda á la experiencia; y para alcanzarlo, emplea medios y aspira á resultados, que implican la idea de la libertad humana. Se encontrarán estas tesis desenvueltas con talento y convicción en el libro de M. Vial, al mismo tiempo que ideas muy exactas sobre la clientela de la enseñanza secundaria y las clases medias de hoy.

Para M. Vial, el verdadero centro de la enseñanza no es la ciencia, sino el hombre; en oposición á la enseñanza utilitaria y especial, de esencia múltiple, la enseñanza liberal, esencialmente general, es única. Proponiéndose crear la persona moral, es completa, y, por su fondo mismo, filosófica; el autor desarrolla esta doctrina con una elocuencia abundante y persuasiva.

Al mérito de tener y de defender una doctrina—cualidad que ha llegado á ser rara,—junta M. Vial el de señalar con una precisión valerosa la causa que explica la impotencia del Consejo superior al instituir la preparación filosófica y pedagógica de los maestros, unánimemente reclamada. Todos sienten la necesidad, «pero no hay opinión común sobre cuáles deben ser el papel, el fin y los métodos de la enseñanza secundaria». Así está en el momento de realizarse la reforma más urgente. Se cambian los programas, pero el arte de enseñar no forma parte de ningún programa, el cual se abandona «á los primarios». Parece que el maestro se hace y el profesor nace.

Pero, además, tampoco se considera útil saber si éste ó aquél ha nacido para profesor. Con la licencia y la agregación, recibís la aptitud; pero sin ninguna prueba, sin ninguna preparación pedagógica ó filosófica, que garantice que, en efecto, habéis alcanzado esa aptitud. Por otra parte, si la misteriosa operación no se ha hecho, ó no obra inmediatamente, únicamente lo sufrirán muchas generaciones de discípulos, y nadie ignora que tal cosa aparece jamás.

Por esto, el III Congreso internacional de enseñanza superior (30 de Julio y 4 de Abril de 1900),—cuyos trabajos acaban de publicarse en un volumen en que resaltan el celo perseverante y el método exacto de M. F. Picavet,—no parece haber pensado que semejante cuestión pudiera tratarse con ironía, ni menos preterirse. Expuesta por M. Picavet en una relación preparatoria sobre la formación por las Universidades de los maestros de enseñanza superior, secundaria y primaria, ha provocado una serie de comunicaciones muy importantes (Csingeri, Tanimoto, Lefèvre, Chabot, Dorison, Thamin), y una amplia discusión (páginas 228-49), terminada con la admisión de la proposición siguiente: «Es necesario que los maestros de enseñanza secundaria reciban una educación pedagógica, teórica y práctica, mediante la historia de la pedagogía, la discusión de los métodos y los ejercicios profesionales de aplicación». Nadie discute el papel excelente y necesario confiado á las Facultades en la formación de los maestros de enseñanza primaria: este es uno de los elementos fundamentales de la extensión universitaria; y los brillantes resultados obtenidos en Lyon por MM. Thamin, Compayré, Chabot, y en Lille, por M. Lefèvre, hacen esperar que se disiparán las preveniciones que empiezan á hacer estragos en el personal primario bajo el influjo del sistema de las escuelas especiales y cerradas.

En lo que respecta á la enseñanza secundaria, ya es diferente: á pesar de las reservas, á veces justas, pero muy optimistas siempre, de M. Bernès, sobre la actividad pedagógica de sus lectores y electores, y la frialdad con que acogen, según él, la organización de la pasantía futura, sucede que muchos profesores de los liceos franceses se hallan en un estado de espíritu lamentable. Parece que consideran como una degeneración ó una superfetación la necesidad de enseñar á los principiantes la filosofía de su oficio. Que releen el discurso muy hermoso y muy terminante de M. M. Souriau (p. 237); que mediten las valientes declaraciones de M. J. Gautier, y verán entonces si pueden desear, con completa tranquilidad de conciencia, que se imponga á sus sucesores «los mismos

estrenos aventurados y las mismas costumbres obstinadamente individualistas». Excepción hecha en favor de la agregación de la historia (1), «la preparación pedagógica no existe (2). Se enseña, en virtud de tradiciones que se transmiten, sin tratar de explicarlas de antemano»... «Toda la ciencia de los profesores puede quedar estéril, añade M. Gautier, por no saber emplearla como conviene». Y estas discusiones, entre hombres competentes y consagrados á su tarea, no serán inútiles. Tomad el resumen de la sesión consagrada al estudio y á la enseñanza de la filosofía en el liceo y volved á leer las memorias de MM. Boutroux, Egger (3), Malapert, Darlu, Evellin, Bernès. No tenemos que analizarlos (véase las actas del Congreso de Filosofía). Pero podemos observar que, á pesar de útiles divergencias de opinión, se ha establecido un acuerdo entre todos, sólidamente motivado, y por consecuencia, muy instructivo y reconfortante, sobre la necesidad de mantener la clase de filosofía en los liceos y coronar con ella todos los estudios; sobre la definición del espíritu filosófico y sobre el fin de la filosofía en los liceos, donde debe enseñar los principios del pensamiento y de la acción (páginas 26-8 y 421-485).

Se ha venido á un acuerdo entre aquellos que no tienen que gobernar el espíritu del cuerpo. El mal está señalado, en sentidos diversos, en la serie de ensayos y lecciones publicados por M. Dumesnil, *Pour la pédagogie*, y en el libro de M. C. Chabot sobre la *Pédagogie au lycée*. Se han reformado diez

(1) Véanse los pormenores muy concluyentes suministrados sobre la organización de la preparación pedagógica en la Escuela Normal (superior), por M. Gabriel Monod. (p. 240). Véase también respecto Lille. 505, Petit-Dutaillis, y para París, *Rev. int., de l'ens.*, de 15 de Enero de 1902.

(2) Es preciso notar que se organiza en las facultades bajo la autoridad de los directores de estudios, pero no todos han enseñado en los liceos.

(3) M. Egger propone comenzar el curso por la lógica; esto es, en efecto, volver á la verdadera tradición filosófica interrumpida por el eclecticismo, un empleo juicioso de la atención completamente fresca de los alumnos, un medio de obligarlos á romper inmediatamente con la fraseología y dar además á los retrasados, con la posibilidad de ponerse más fácilmente al corriente, un libro que puede en muchas cosas reemplazar al profesor.

veces, desde 1872, los programas y la organización de las clases, y «hay una cosa á la cual no se ha atendido, sin embargo, en el curso de estas tentativas de orden pedagógico, dice M. Dumesnil, y es á la educación pedagógica de los maestros. Ahora bien, ¿no será este el punto más esencial? ¿No será la pedagogía el asunto más importante en materia pedagógica? La intervención desde arriba ó desde fuera serían menos necesarias si hubiese en el cuerpo docente, en su interior, más vida pedagógica. De buen ó de mal grado, no podemos quedar más tiempo siendo los únicos en no querer estudiar la metodología de nuestro oficio».

¿Queréis ver ahora la rutina del tiempo de las viejas diligencias y que terminó en esa instrucción fracasada, descrita severamente por M. Lavoisier? Contemplad este cuadro de una clase típica: «La recitación hecha por el alumno, leyendo en su libro ó en el del vecino, ha consumido ya veinte ó veinticinco minutos al principio de la clase. Ni el profesor, ni los alumnos poseen, por otra parte, recursos para consumir las dos horas que deben pasar juntos; tienen un ejercicio de dictado, que puede durar una buena media hora. Si queda tiempo libre al fin de la clase, puede entregar las copias cuando las ha corregido, y mientras hace á uno sus observaciones pueden continuar los otros ocupándose en sus trabajos, con tal que no hagan ruido, y esculpir su nombre en los bancos. El momento en que están todos necesaria y materialmente ocupados es cuando es preciso tomar notas, y esto sucede con demasiada frecuencia.

¿Quiere esto decir que el profesor no dé su curso, y casi siempre á conciencia y con mucha habilidad; que las circulares ministeriales que no pueden reemplazar la iniciativa, ni la experiencia, no sean excelentes; que cada uno por su parte, no deplora el número incalculable de horas inutilizadas nocivamente todos los días en las cátedras de Francia, á pesar de los esfuerzos y de la buena voluntad de todos? De ninguna manera.—Pero se sostiene que el recargo es cuestión de método pedagógico, que el espíritu del alumno es como su cuerpo, que no se puede andar por él, sino que tiene

que marchar por sí mismo; que la organización de los programas depende de nociones paidológicas perfectamente ignoradas por la mayor parte de los que los redactan, y por último, que es imprudente confiar la educación á los que no han recibido ninguna. Conviene crear con las sanciones necesarias una enseñanza pedagógica; darle como escuela de aplicación un liceo y confiar su dirección al que dirija esa educación. La iniciación teórica se haría en las facultades en una serie de conferencias, de las cuales se puede encontrar un programa excelente en el libro de M. Dumesnil. No se olvidará que todo sistema de educación, como dice muy bien M. Vial, y como repite M. Dumesnil, implica una filosofía, y resultará para la pedagogía misma, una renovación duradera, pues «no vivirá definitivamente más que por la educación pedagógica de los pedagogos».

La reforma que reclamaba M. Dumesnil en 1890, apoyándose en sus recuerdos más exactos, la reclama también M. Chabot, á su vuelta de una misión que acaba de desempeñar, como la única posible, para asegurar la preparación profesional del cuerpo docente. M. Chabot ha visitado muchos *seminarios* y *gimnasios*. «Ha querido ver las cosas de cerca y á los hombres en su obra». Nos da los resultados de su investigación: son concluyentes, innegables, metódica y claramente puestos al alcance de todos. Nadie podrá ignorar ó desconocer los elementos posibles de una solución muy práctica del problema más urgente en el momento actual. Un *seminario* de *gimnasio* no es de ninguna manera, como pudiéramos creer, con nuestra superstición de escuelas especiales y cerradas, un establecimiento aparte. Es una organización muy plástica, aneja, ya á un liceo, ya á otro, y confiada á un director, considerado como capaz de dirigir el aprendizaje de los futuros maestros y de hacerles estudiar teórica y prácticamente la organización y la vida de un gran establecimiento secundario (1).

(1) Thamin (*Congr. Int.*, p. 227), propone añadir visitas á la Escuela Normal primaria. «¿Qué lección no sacan de una visita á una Escuela Normal antiguos alumnos de liceo y de colegio!

Deseamos que los desconfiados vean la exposición, tan precisa y tan atractiva, hecha por M. Chabot de una manera definitiva y sorprendente. Conocerán el empleo del tiempo y seguirán la orden del día seria y práctica de cada sesión. Asistirán admirados al interés que allí se tiene, á las conferencias hechas con un convencimiento y una fe pedagógica comunicativa, con el cuidado constante de enseñar pronto y bien, que deja á un francés la impresión más viva. Se comprende que en Alemania no discuta nadie la necesidad de un aprendizaje semejante; de este modo «antes de entrar en funciones cada nuevo profesor, no solamente aprende por la práctica su función propia, sino que conoce por la teoría y el ejemplo la de otros. Si es de ciencias, la conoce, por haber asistido á las clases de historia, y de literatura y haber dado cuenta de lo que en ellas se hace; si es de letras, sabe lo que se enseña en física y en historia natural y de qué manera. No parece tener idea de que esto no pertenezca á su profesión, ni tenga que aprender allí nada para ella. Es, pues, casi seguro que los profesores no serán extraños unos á otros, ni al interés general».

La demostración está hecha: «es posible hacerse un buen profesor y se debe encontrar, antes de comprometerse para siempre, el medio de llegar á serlo ó de experimentarse. La preparación profesional se impone, y debe hacerse con y en el liceo; reclama al mismo tiempo una enseñanza más amplia de la filosofía de la educación, de la historia y de la geografía pedagógica».

Estas verdades son evidentes por completo. M. Chabot tiene razón, al buscar para nuestro país una organización análoga, *mutatis mutandis*, á la que tan buen resultado ha dado en Alemania. No se le oculta que habrá resistencias obstinadas.

Hasta el presente los profesores de la enseñanza secundaria francesa, han pensado, con Monsieur Jourdain, que las personas de

Aprenden cómo «se pasa sin castigos y sin retención», cómo se adapta la enseñanza al medio y á la edad del niño. Se conoce «otra cosa diferente de la enseñanza secundaria» y se adquiere el sentimiento de la vida universitaria en su conjunto. Toda esta Memoria debe leerse.

calidad lo saben todo, sin haber aprendido nada nunca. ¿Han de soportar que se les trate como á gente del montón, maestros vulgares, y todavía como rudos pedagogos del otro lado del Rin, ó del otro lado del mar, como si en verdad, cuando se ha probado un mérito superior para entrar en la Escuela Normal, talento para ingresar en la de Roma y genio para subir hasta la de Atenas, se tuviera necesidad de aprender, de los que lo saben, el arte de enseñar, ó de conocer la filosofía de su oficio? Sin embargo, no hay que desesperar de nada: parece que muchos maestros de conferencias van á consagrar algunas horas á la pedagogía en la Escuela Normal; y corre el rumor de que llega el momento de descubrirse que ha sido creada para formar profesores de enseñanza secundaria.

EL INFORME

DEL COMISARIO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS (1)

por X.

Sigue á este artículo, uno sobre «El trabajo del superintendente de ciudad», por Aaron Gove, de Denver, el cual examina las dificultades anejas á este cargo y las cualidades que se requieren para desempeñarlo.— El presidente Edwin A. Alderman, entonces de la Universidad de la Carolina del N. y ahora de la Universidad de Tulane, en Nueva Orleans, trata de las «Obligaciones y facilidades escolares», con referencia especial á las condiciones de los Estados del Sur.

Finalmente, se reproduce íntegro el discurso del profesor Atwaler sobre «La fisiología del alcohol y la superintendencia». Las ideas contenidas en este artículo, en cuanto á las funciones del alcohol en sus relaciones con el cuerpo humano y á lo que se podría enseñar sobre esto en las escuelas, ha suscitado algunas críticas; pero, teniendo en cuenta que las conclusiones se han obtenido por una eminente autoridad científica y después de un curso de cuidadosos experimentos, merecen gran consideración.

(1) Véase el núm. 518 del BOLETÍN.

La discusión del artículo, por Mrs. Mary Hunds, va á continuación.

La enseñanza de la templanza en Europa.—El capítulo IX se ocupa de nuevo en esto. Es siempre conveniente observar cómo tratan en otros países los problemas sociales y económicos que aquí reclaman urgente solución, y averiguar si en el estudio de un medio extranjero algunos principios de aplicación general pueden ser aprovechables entre nosotros. El sistema de la guerra contra la intemperancia por medio de las escuelas, proyectado por A. Sluys, Director de la Escuela Normal de Bruselas, y presentado extensamente en el referido capítulo, pone de relieve la diferencia que hay entre el punto de vista de un observador del Viejo Mundo y el que tanto prevalece aquí. Los consejos educativos que propone y las recomendaciones que hace serán atendidas.

Cursos de colegio y profesionales.—Por término medio, los estudiantes que siguen carreras profesionales ó universitarias no están aptos para entrar en la práctica de una profesión hasta la edad de 25 ó 26 años. En vista de esto, se ha pensado mucho en buscar los mejores medios de reducir la indebida extensión del término de la vida de colegio y de escuela. El juez Simeón E. Baldwin, profesor de Derecho constitucional en la Universidad de Yale, pronunció recientemente un discurso sobre el asunto, ante una sección de la Asociación forense americana, que se reproduce en el capítulo X de este Informe, y en el cual se discuten los varios planes que han sido propuestos para acortar el tiempo que exige la adquisición de una educación completa.

Defensa de las escuelas superiores (1).—El capítulo XI es la reproducción de un ensayo de H. H. Morgan, Director durante muchos años de la escuela superior pública de San Luis, sobre «La justificación de la escuela superior pública», que apareció originariamente en el Informe escolar de San Luis, de 1876-77.

Aunque el establecimiento de las escuelas públicas superiores está en su apogeo, hay

(1) Téngase presente que la *high school* es una escuela secundaria. —N. de la R.

mucho interés en los argumentos en pro y en contra de tales instituciones.

El número de las escuelas públicas superiores aumenta con el crecimiento de la población de las ciudades. En 1890, había en total, en los Estados Unidos, 2.526 escuelas superiores, y en 1900, el número había aumentado hasta 6.005. En los Estados del Sur, se manifiesta igual celo en favor de la instrucción pública secundaria: en la misma década, el número de sus escuelas superiores (incluyendo á Missouri con los Estados litorales centrales del Sur) ha aumentado, de 343, á 1.358.

Escuelas superiores gratuitas para alumnos rurales.—El capítulo XII contiene una ardiente demanda de facilidades para la educación secundaria en los distritos rurales, por el profesor H. R. Corbett, de la Universidad de Chicago. Da cuenta de las respuestas que recibió de reputados maestros y hombres públicos sobre el asunto de las escuelas superiores gratuitas para alumnos rurales y presenta los resultados de sus laboriosas investigaciones en una forma sugestiva. Como no ha olvidado ninguna comarca del país, el documento es un valioso compendio de la opinión pública sobre esta cuestión.

Historia de las bibliotecas escolares.—El Informe del Comité de la Asociación Nacional de Educación sobre la proporción de las bibliotecas públicas con las escuelas públicas está reproducido totalmente en el capítulo XIII. El Informe tiene la forma de compilación y está compuesto de un número de artículos, cada uno de los cuales trata un punto especial. En su totalidad, preconiza la necesidad de reorganizar dichas bibliotecas, como parte integral del sistema de educación pública y discuten los mejores métodos de cooperación entre bibliotecarios y maestros y de sistematizar y dirigir la lectura en las escuelas de niños. Hay también cierto número de listas ordenadas de libros para alumnos y de libros que han de ser leídos por los maestros á los alumnos. Este Informe es muy oportuno, á causa de los recientes estímulos que se han dado para la creación de bibliotecas públicas por los donativos de Mr. Carnegie y por otros influjos.

En el último capítulo del *Report*, (el XVII) se da la estadística de las bibliotecas que existen actualmente en los Estados Unidos.

La educación en la Europa Central.—El capítulo XIV contiene, primero, una discusión sobre las relaciones de la historia de la educación popular con el desarrollo económico nacional (traducido del alemán) por el profesor J. Tews, de Berlín. El autor procura demostrar la benéfica influencia de una educación más avanzada en las capas inferiores de la sociedad, sobre el desarrollo nacional económico. Aunque se refiere principalmente á las condiciones existentes en Alemania, sus deducciones se pueden aplicar á cualquier otra parte. Demuestra, primero, que la civilización depende de las diversas empresas industriales y del desarrollo de la aptitud para el trabajo. En la parte segunda de su ensayo, hace ver que la industria depende de la educación, tanto general como especial. Numerosas citas de los escritores clásicos, puestas en forma de notas, dan más valor á la disertación. El asunto ha sido tratado en la Asociación Nacional alemana de maestros durante varios años, y todos los oradores, sobre el asunto, han presentado puntos de vista semejantes á los del profesor Tews. El resumen de todas las resoluciones aprobadas por la Asociación ha sido siempre aumentar y hacer más intensa la educación elemental general del pueblo, y sobre esta base edificar una educación especial industrial agrícola ó de cualquiera otra clase; pero no cargar á los niños con el peso de la educación especial antes de que adquieran su educación elemental general. De aquí deduce que toda especialización en la educación debe empezar después que el niño haya cumplido los 14 años.

Sigue á esto un estado sacado de la *Unterrichts-Statistik*, en la «Enciclopedia pedagógica» de Rein, en la cual, después de una introducción sobre la naturaleza y métodos de las estadísticas escolares, hay una larga serie de cuadros para mostrar la futilidad de la comparación entre elementos heterogéneos presentados por varios gobiernos. La parte más interesante está en los resultados de educación que presenta el autor, en que muestra los métodos de estadísticas de

analfabetos en los informes publicados por los diversos Estados y países de Europa.

Hay además, una exposición comparativa de las estadísticas de gastos de América y Prusia. El valor del dinero es tan superior en Alemania, que la diferencia de casi 50 por 100 no sea tan grande como parece en el primer momento.

Un cuadro detallado de las escuelas de Berlín muestra una sorprendente variedad de centros educativos en la capital de Alemania: Berlín tiene 103 escuelas secundarias (52 públicas y 51 privadas) y 306 escuelas elementales (293 públicas y solamente 13 privadas); comparando el número de alumnos de las escuelas secundarias con el de las elementales, se deduce que la proporción de estudiantes de segunda enseñanza es 14 y medio por 100 del número total. Esta proporción es tan rara, que mueve á averiguar sus causas, viéndose que estas escuelas secundarias comprenden también alumnos de la edad escolar elemental (de 6 á 14 años): de sus alumnos, 24.275 eran menores de 14 años y 13.245 mayores. Hay que tener presente que las escuelas secundarias clásicas de Alemania, si bien alcanzan por una parte hasta cursos de colegio (1) muy avanzados, por otra descienden hasta tener alumnos de 10 años. Al paso que las escuelas superiores de los Estados Unidos comprenden únicamente alumnos del 3.^{er} curso de 4 años (de los 6 á los 12) de las escuelas comunes (4 años de escuela primaria, 4 de *grammar school* y 4 de escuela superior), la escuela secundaria alemana empieza, independientemente á los 10 años y termina, según sea su carácter, á los 17, 18 ó 19. Si reducimos, pues, al tipo americano el número de alumnos de enseñanza secundaria de Berlín, contando solamente los mayores de 14 años, la proporción de la suma total es un poco más de 5 por 100. Es también interesante notar el gran esfuerzo que hace la ciudad para ayudar á la educación industrial de su juventud.

La parte quinta del capítulo da cuenta de lo que gasta en educación superior el mundo civilizado, donde quiera que hay es-

(1) Es decir, según el sentido del *College* americano, semi-universitarios. —N. de la R.

tablecimientos de esta clase de enseñanza. Estos gastos están agrupados de modo que sea fácil de ver el gasto por habitante en cada país. El resumen de Europa muestra que Suiza y la Gran Bretaña permanecen á la cabeza con 1,9 pesetas y 1,8, respectivamente, por habitante, mientras que Bulgaria va al final con 11.5 céntimos. En Montenegro y Turquía, no se registran establecimientos de esta clase.

La necesidad de que los niños se desarrollen libremente es el asunto de la siguiente sección. Trata de las condiciones en que se encuentran los niños obreros en Austria y en Alemania. Un cuadro publicado en 1897, por la Oficina de estadística imperial de Berlín, estimó en 214.954 el número total de los niños de aquella condición que había en el imperio. Este total ha sido considerado erróneo y una nueva investigación, ordenada por el canciller imperial, Príncipe de Hohenlohe, ha revelado el hecho de que el número de niños que ganan salario, dedicados solamente á trabajos industriales (los ocupados en trabajos agrícolas fueron excluidos de intento en la nueva enumeración), era 532.283, más del doble de los que resultaban en el censo de 1895. Si á esto se añade el número de niños que ganan salarios en trabajos agrícolas y forestales (aproximadamente 200.000) hay más de 750 000 niños de 6 á 14 años asalariados en Alemania. El artículo cita gran número de maestros y empleados que escriben acerca de los peligros de este trabajo del niño. La mayoría de ellos opinan que cierto número de horas, muy limitado, de trabajo responsable, no sólo no es peligroso para la salud de los niños, sino que es conveniente, por el sentido del deber que se despierta mediante las ocupaciones regulares; pero todos son opuestos al creciente abuso del trabajo infantil, á su excesiva duración y á su desarrollo en un medio antihigiénico ó inmoral. Las condiciones del trabajo del niño en la ciudad de Berlín y en algunos centros industriales de Turingia son decididamente reprensibles.

La sección sétima de este capítulo contiene una disposición del Ministro de Educación en Prusia, concerniente á la inspec-

ción médica de las escuelas y basada en la experiencia hecha en Wiesbaden. Dicha disposición es conservadora, y está tan apartada de las medidas radicales recomendadas por algunos médicos, como de la indiferencia de los tiempos antiguos por las consideraciones higiénicas.

La Asamblea anual de los «Naturforscher» alemanes (una Sociedad igual á la Asociación para el progreso de las Ciencias en los Estados Unidos) discutió en Düsseldorf, en 1899, acerca de la educación é instituciones secundarias y su fomento. Una relación de estos debates y una revista de lo que se ha escrito recientemente sobre el asunto, se encuentran en este capítulo.

Lo fundamental de todos los argumentos que se presentan, es que las lenguas clásicas deben ceder su privilegiada posición y dejar lugar á conocimientos más prácticos y más científicos, y que deben tenerse más en cuenta las consideraciones higiénicas en la preparación de los planes de estudio y los horarios.

Mientras tanto, el Emperador ha decretado que el inglés sustituya al francés como estudio obligatorio en las escuelas clásicas superiores. Anteriormente, el inglés era voluntario en estas escuelas.

Constituye el artículo IX una discusión sobre los agentes comerciales alemanes. El profesor J. J. Findlay, de Londres; el profesor Eduardo J. Goodiveri, de Nueva York, y el profesor W. Weining, del Colegio comercial en Bellizona, Suiza, tratan de este asunto, cada uno desde su diferente punto de vista, conviniendo, sin embargo, en la premisa de que los agentes comerciales alemanes son superiores á sus colegas de otras nacionalidades, y dando las razones de por qué lo son. Mientras el primero de estos tres señores da especial importancia al hecho de que el estudiante alemán tiene una buena educación elemental ó general, sobre la cual puede hacer una preparación especial, el segundo describe la excelencia de las escuelas superiores alemanas, alabando la educación secundaria, y el tercero muestra que la educación profesional, bien adaptada y basada en una buena educación elemental y secundaria, no puede dejar de producir

los superiores resultados, de que tanto se ha hablado en Inglaterra y otros países, donde los agentes comerciales alemanes han llegado á ser, recientemente, objeto de cuidadoso estudio.

Este artículo va seguido de unas estadísticas sobre el sistema escolar suizo, que muestran aumento en todas las instituciones de educación, desde los Jardines de la Infancia á las Universidades, aumento relacionado con el de la población.

En el artículo XI de este capítulo, se dan los resultados de una investigación oficial suiza, concerniente al número de niños mentalmente débiles ó defectuosos, de edad de 6 á 14 años. El número total es de 13.155. El artículo pone de manifiesto lo que se hace con ellos, y recomienda ulteriores medidas, que interesarán á los lectores americanos partidarios de separar á los niños mentalmente débiles de los de inteligencia sana y de colocarlos bajo la dirección de maestros especiales, que estén bien preparados, tanto para impedir que se desalienten, como para quitar á las clases regulares los alumnos que retrasarían sus progresos.

El artículo XII de este capítulo se ocupa en las escuelas alemanas en los países extranjeros. Aunque pocas en número, son, sin embargo, una prueba de cuánta persistencia y constancia muestra el Gobierno imperial en proteger á sus ciudadanos del otro lado de los mares y conservar su nacionalidad. Este artículo es traducción del trabajo del profesor J. Roux, sobre «Cuestiones diplomáticas y coloniales.»

En el artículo XIII de este capítulo, se encontrará una estadística del número de alumnos de las instituciones de educación superior en quince países importantes. Los cuadros muestran, primero, que las naciones germánicas (Alemania, Austria, Suiza, Bélgica y los Países Bajos) están en primera línea, no solamente por el número de estudiantes de las instituciones superiores, sino también en la relación de aumento; segundo, que el aumento de alumnos en las instituciones técnicas, tales como escuelas politecnicas, de minas y agricultura, es en todas partes mayor durante el año de 1898-99. Vemos, por ejemplo, que la asistencia á

las Universidades en Alemania aumenta el 65 por 100, y la de las instituciones técnicas el 82 por 100. En Austria, el aumento en las Universidades fué de 4 por 100 y en las instituciones técnicas el 7,8. En Rusia, el aumento en las Universidades fué de 1,2; en las instituciones técnicas, 7,7. Tales cifras son tanto más significativas, cuanto que indican que la industria en Europa y América, exige hoy una preparación más perfecta y especial que antes. El interés comercial se está despertando; pero los antiguos caminos de la educación clásica, requerida por los estudios universitarios, no parece que se han abandonado, pues el aumento de asistencia á los cursos tradicionales de las Universidades es mayor que la proporción del aumento anual de la población.

Sigue á esto una exposición de los esfuerzos hechos en Hungría para promover la educación industrial y comercial, con cifras significativas, que ponen de relieve el notable renacimiento de la educación especial en el país. En 1868, el departamento de Comercio gastó 500 duros en las escuelas industriales; y en 1897, 250.000, próximamente. El artículo relata minuciosamente la organización, objeto y método de las escuelas comerciales é industriales, la mayor parte de las cuales han sido organizadas por iniciativa privada.

Los castigos corporales en las escuelas elementales de Prusia, en relación con las recientes disposiciones de los Ministros Dr. Bosse y Dr. Studt. Es grato observar que el último, al formular los nuevos reglamentos, siguió una costumbre de los Estados Unidos, que no prohíbe por completo los castigos corporales, sino que limita su aplicación, exigiendo informes escritos en cada caso é impidiendo de este modo los abusos.

El último artículo de este capítulo es la traducción de un ensayo de la Baronesa de Bülow Wendhausen, que pasa revista al infatigable trabajo de su tía, la Baronesa de Marenholtz Bülow, en favor de los jardines de la infancia y la propaganda de las ideas froebelianas; y unido á esto, una breve exposición de los sistemas de jardines de la infancia en todos los países civilizados, que puede ser de especial interés para los conti-

nuadores americanos de Froebel. El artículo respira un entusiasmo sumamente estimulante para los desalentados por la aparente lentitud con que progresan los jardines infantiles en Alemania.

Campos públicos de juego.—El capítulo XV trata de los campos de juego públicos en Alemania y de una escuela de vacaciones que hay en Providence, R. I., organizada por el Dr. Ellen C. Putnam, que describe lo que se hace en aquella ciudad para preservar á los niños de contraer malos hábitos, por la influencia del hogar durante las largas vacaciones de verano. La fase patológica de la educación parece exigir y recibir cada vez más atención en todo el mundo civilizado. Si consideramos los muchos esfuerzos hechos para recoger niños en Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos, y en otras partes, no se puede dejar de ver que la gente, en general, se está interesando vivamente por la necesidad de precaverse contra el crimen y la degeneración, más bien que castigarlo y corregirlo después de que ha llegado á ser un hecho. Vemos, por ejemplo, que se fundan gran número de escuelas especiales para niños mental y moralmente débiles, escuelas reformativas mixtas, escuelas especiales de industria y agricultura, campos de juegos para vacaciones, vigilados por expertos maestros, y otros ensayos humanitarios que tienen un objeto, tanto patológico como educativo y merecen ser considerados como síntomas de una civilización superior.

El capítulo XVI da cuenta del único experimento de su clase hecho en Boston y conocido por «La obra del Viejo Sur» («The Old South work»), inaugurado por una noble mujer, que desea fomentar un patriotismo inteligente entre la juventud del país. Mistress Mary Hamennay tiene una profunda gratitud personal hacia los fundadores de Nueva Inglaterra y los Padres de la República y ha consagrado mucha parte de su tiempo y de su fortuna á la propaganda de obras patrióticas. Uno de los principales agentes de esta obra, emprendida en la Iglesia del Antiguo Sur («Old South Church») ha sido un curso de conferencias de historia, continuado de un año á otro. La Casa social del

Viejo Sur ha sido conservada, gracias á un donativo de 100.000 duros, hecho por Mistress Hemenay para ayudar á su compra. La conservación de este monumento tuvo un gran influjo en la de otros monumentos nacionales en Massachusetts y en otros Estados.

El capítulo XVII da las estadísticas de las bibliotecas de Sociedades escolares públicas. El número de las bibliotecas, de esta clase que poseen más de 1.000 volúmenes, es de 5.383 en los Estados Unidos, según los informes reunidos por esta oficina en 1900. Esto muestra un aumento de 1.357 bibliotecas de 1.000 volúmenes en menos de 5 años. El número de volúmenes en las 5.383 bibliotecas era de 44.591.851, mientras que era de 33.051.872 en las 4.026 registradas al principio del año 1896, observándose un notable aumento de 11.539.999 volúmenes, ó casi el 35 por 100 en los 5 años.

De estas bibliotecas, abiertas al público, 2.734 son enteramente gratuitas; 2.375 están sostenidas por un impuesto. Las 3.115 que registran sus ingresos, arrojan un total de 7.812.406 duros. En el cuadro núm. 5. están clasificadas las bibliotecas según su extensión. Hay 4, que tienen más de 500.000 volúmenes cada una; 50 tienen más de 100.000 y menos de 500.000; 283 tienen más de 25.000 y menos de 100.000.

El cuadro número 6 da cuenta de los donativos que se han registrado, y que son 645, con un total de 25.267.643 duros. En 1896, fueron 605, que sumaron 17.570.673, siendo el aumento de 44 por 100 desde el último *Report*.

La educación en la Gran Bretaña.—El capítulo XVIII trata, en particular, del sistema inglés de educación elemental, que ha tenido una crisis importante en su historia: el establecimiento de una nueva autoridad central, el «Consejo de Educación», *Board of Education*, en lugar del antiguo Departamento de Educación y del de Ciencia y Arte. A este Consejo han quedado también trasladados los deberes educativos del gobierno. Esta concentración libra al sistema público de educación de los gastos y entorpecimientos de las múltiples órganos que habían llegado á ser un obstáculo serio para la

eficacia de la administración. El fin de la autoridad central está ampliado por la facultad de inspeccionar las escuelas secundarias (1) y la de reorganizar una nueva clase de escuelas elementales, llamadas elementales superiores (en que se estudia principalmente lo que en las escuelas superiores de los Estados Unidos).

Por esta disposición, la junta se ha puesto en contacto con el problema principal del día, á saber: el apoyo adecuado á las escuelas secundarias — esto es, escuelas cuyo trabajo es superior al de los siete primeros años de escuela—y su adaptación á las escuelas primarias públicas y á las necesidades de las clases industriales

Aparte de la necesidad de la intervención

(1) El término «escuelas secundarias» tiene en Inglaterra una significación tan distinta de la que se da en los Estados Unidos, como lo muestra el siguiente extracto del *Informe de la Comisión Real de educación secundaria*, 1895, vol. 1, pág. 41:

«Escuelas secundarias existentes: 50. La Comisión de información escolar distinguía tres grados de escuelas secundarias, según la edad en que los alumnos abandonan ordinariamente dichas escuelas. En el primer grado, esta edad es de 18 á 19 años; en el segundo, de 16 á 17; en el tercero, de 14 á 15.

En cada grado, hay escuelas de diferentes tipos, según el tiempo dedicado á los diferentes asuntos. Pero en todo caso, el grado de la escuela depende de la forma principal (?), y el carácter de la forma principal depende de la edad en que la mayoría de los alumnos abandonan la escuela.

Aceptando provisionalmente esta clasificación, que, como se verá, no puede aplicarse con rigidez, encontramos que las siguientes especies de escuelas secundarias pertenecen, respectivamente, al primero, al segundo y al tercer grado.

Escuelas secundarias de primer grado: 1) escuelas subvencionadas de primer grado, incluyendo las siete (*) grandes escuelas públicas; 2) escuelas propietarias (?) de primer grado, que envían alumnos á las universidades ó colegios universitarios; 3) escuelas privadas del tipo más adelantado.

Escuelas secundarias de segundo grado: 1) escuelas subvencionadas de segundo grado; 2) escuelas propietarias ó privadas, que envían alumnos á las clases superiores del colegio de exámenes de preceptores ó á los exámenes locales de Oxford y Cambridge; 3) algunas escuelas externas de los institutos técnicos; 4) las secciones más avanzadas de algunas escuelas elementales con algún grado superior.

Escuelas secundarias de tercer grado: 1) escuelas subvencionadas de tercer grado; 2) escuelas privadas, en las cuales el tipo ordinario es el de los certificados de 3.^a clase en el colegio de exámenes de preceptores; 3) escuelas elementales de grado superior.

(1) Eton, Rugby, Harrow, etc.

del gobierno con respecto á la educación secundaria, había también necesidad de reorganizar la autoridad central, dado el extraordinario, aunque desigual aumento del sistema de educación elemental, establecido por la ley de 1870.

La situación actual y la de antes están presentadas en este capítulo, considerando los dos problemas que piden inmediata atención de la junta y haciendo una revista estadística retrospectiva, que muestra, en detalle, el aumento del sistema escolar elemental desde su establecimiento en 1870.

El primero de los dos problemas, en el orden seguido en dicho capítulo (y que también precede en el orden de desarrollo al problema de la educación secundaria, ya citado), es el de igualar la situación de las escuelas, especialmente, entre los distritos rurales y las capitales. Este problema, de universal interés, ha tomado un carácter especial en Inglaterra, á causa de las dos clases de escuelas elementales: escuelas dirigidas por una junta (*board schools*) y escuelas parroquiales. Para comprender esto, es necesario pasar revista á ciertas estadísticas de las comprendidas en el capítulo mencionado. Las estadísticas muestran un aumento en los alumnos matriculados de 1.693.059 á 5.672.403, ó sea de 7,6 por 100 de la población á 17,8. Se han elevado rápidamente las subvenciones anuales del Tesoro público para hacer frente á las exigencias de aquel aumento. En 1870, esta consignación para las escuelas fué de 2.813.055 duros; en 1899, ha alcanzado un total de 43.617.690 duros. Una comparación de los gastos por cabeza muestra hasta dónde este aumento es efecto del mayor número de escuelas, y hasta dónde lo es de la mayor cantidad de ingreso. En 20 años, de 1879 á 1899, el aumento en las escuelas privadas (voluntarias) fué de 8,60 duros hasta 11,25 por alumnos y en las *board's schools*, de 10,50 á 13,89.

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

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

MARZO

La gimnasia escolar y los ejercicios corporales libres, por A. Maul.—Como fundador y director del llamado «sistema badenés» de gimnasia, en que se da general importancia á la de aparatos, se sincera de los cargos que al mismo dirige la «Comisión central de juegos escolares y populares», de querer erigirse en modelo único. Demuestra que su enseñanza da todo el valor que tiene al juego, y añade que no es culpa suya, si no disponen las escuelas de suficientes campos para que todos los alumnos jueguen al aire libre.

La higiene en las escuelas primarias de Prusia, por C. Richter.—Dice que el progreso de la higiene escolar es, á la vez, supuesto y consecuencia del grado que alcanzan los hábitos higiénicos en la familia y en todo el país, á cuyos más recónditos lugares llega la acción del maestro. En Prusia, después del eclipse que tuvo la obra del Gobierno en este sentido, desde 1854 á 1872, reaparecen, ya con sistema, las disposiciones oficiales sobre inclusión de la enseñanza del cuerpo humano en las dos últimas clases ó secciones de la primaria, empezando por conocimientos elementales de anatomía y de fisiología, base natural de la parte dietética, ó de aplicación de aquéllos á las reglas para la vida diaria, por lo que toca á la conservación de la salud. Se destinaban á este objeto anualmente de cuatro á ocho semanas, con preferencia al empezar el semestre de invierno; y aparte de las dos lecciones semanales de historia natural, se comprendía en dicha enseñanza el estudio del sistema óseo y del muscular, los sentidos y sus órganos, el aparato de nutrición, el circulatorio y el respiratorio, el cerebro y los nervios, y por último, la aplicación de los primeros auxilios en caso de accidente. Al maestro toca, por medio de preguntas graduadas y de breves reglas y explicaciones, desarrollar el

contenido de estos capítulos. De precioso auxiliar sirven al efecto las instrucciones sobre higiene, compendiadas por la sección correspondiente de la Unión de Maestros, de Berlín, que se hallan impresas en los cuadernos de escritura, y contienen reglas acerca del cuidado general del cuerpo, especiales sobre los órganos respiratorios, la vista y el oído, y referentes á cómo se debe leer y escribir en casa.

Progresos de la institución de los médicos escolares en Alemania: su actual estado en Rostock, por el Dr. Wex (conclusión).—Se ocupa en la organización de este servicio y los gastos que supone. De la estadística que publica de 18 ciudades de Alemania y cuatro extranjeras, comparando el número de médicos escolares, el de alumnos y los sueldos respectivos de aquéllos, resulta que los mejor pagados son los tres de Kiew (uno de ellos es mujer), que cobran 1.000 rublos al año, y los de menos sueldo los ocho de Posen, que perciben 300 marcos. Nueva York, que tiene 300 médicos, es la que menos alumnos asigna á cada uno (1.000); y Dresde, la que más (4.000). Breslau tiene 25 médicos para 50.000 alumnos; sigue Leipzig, con 15 para igual número de niños. En cuanto á la conveniencia de extender este servicio á todos los grados escolares, no tiene duda alguna; y aun desde el punto de vista social debe ser exigido. Desde luego, cree que no tardará en exigirse, al menos para los alumnos de segunda enseñanza, la cédula sanitaria que rige ya en la primera. Se ocupa luego en la preparación que debe tener todo médico escolar, y afirma que necesita ser *especial*, conforme la experiencia viene demostrando, y hasta sería decisivo, cuando se le pudiese pagar un sueldo entre 4.000 y 8.000 marcos, prohibirle las visitas particulares. Tal pudiera hacerse en Rostock, cuyos ocho edificios escolares de enseñanza primaria, más la gran escuela municipal y la de estudios reales, con sus 8.000 alumnos en junto, pudieran estar servidos por un solo médico, bien retribuido.

Nuevos datos para formar la estadística de las faltas de asistencia á la escuela y de sus causas, por E. Bayr.—Se refieren á una escuela de niñas de Viena, durante el curso

1901-1902, y están distribuidos en cinco cuadros: el primero comprende las faltas á clase por enfermedad, ó por otros motivos y las no justificadas; los restantes, la distribución detallada de los casos en 19 categorías, según el género de enfermedad, con el tanto por ciento en cada una. El cuadro número 7 contiene datos aparte sobre la frecuencia de la miopía, los casos de mala postura del cuerpo y los de escoliosis.

Sociedades y reuniones.—En sesión de 22 de Octubre último, leyó el secretario de la Sociedad de protección á la juventud de Duisburgo, una Memoria en que expuso los fines de la misma, á saber: el cuidado del niño en general y en todos sus aspectos; antes de la edad escolar, por medio de conferencias á las madres de familia durante la escuela, fomentando la asistencia á ella; y después, por medio del perfeccionamiento de su instrucción y de los consejos y auxilios necesarios para elegir y tomar profesión, carrera ú oficio. En esta labor de la Sociedad, propagada por otras análogas, se veía seguridad por las leyes del Estado y por el elemento femenino, sumamente eficaz para investigar la situación de las familias.

Variedades y noticias.—En su reciente libro sobre educación artística, recomienda J. Liberty Tadd, de Filadelfia, el dibujo con la mano izquierda, hasta por razones fisiológicas, pues las funciones de los centros motores tendrían más unidad con el ejercicio por igual de ambas manos.—En el verano último, practicaron la natación los alumnos de 23 escuelas de Hamburgo; la mitad en establecimientos y la mitad en el río; además, se incluyó en esta enseñanza una serie de ejercicios relativos al salvamento y á los auxilios á los asfixiados.—En Posen, se ha inaugurado un curso de perfeccionamiento en higiene, para los profesores de enseñanza superior. Con el mismo objeto de extender este género de cultura entre los maestros ingleses, y de reconquistar el puesto que otros países van ganando al suyo, se verifican en «Bedford College» y otros centros, conferencias de higiene escolar, medio eficaz para introducirla también en las familias.—Heidelberg cuenta también, desde primeros de año, con una Sociedad de estu-

diantes abstemios.—La de maestros y maestras de Suiza, hace tiempo constituida con igual objeto, ha propuesto á los poderes públicos que los centros docentes emprendan campaña contra el alcoholismo.—El Doctor Frank, presidente de la Sociedad de médicos dentistas de Viena, habló, en la de higiene de esta capital, sobre la caries dental, que calificó de «plaga del pueblo», la cual debe combatirse en la escuela misma, donde á su ingreso se manifiesta ya en una tercera parte de los alumnos, creciendo desde entonces sucesivamente, con todas sus malas consecuencias estéticas, sociales y de higiene.—El municipio de Bonn ha hecho distribuir á maestros y alumnos primarios el folleto del Dr. Günther, acerca de los cuidados de la boca. Además, regala á cada niño una placa en que están grabadas las «diez reglas de oro» de la higiene dental, para fijarla en las habitaciones y dormitorios.—A propuesta de la Cámara legislativa de Austria baja, se van á establecer seis sanatorios en terrenos próximos á Viena, y según modelos de la Cruz Roja de Berlín, para niños tuberculosos ó débiles á consecuencia de otras enfermedades; el plan es sostener hasta mil plazas, pagando todos los gastos la Comisión provincial.—Una de las conferencias, en el curso que sostiene la Sociedad alemana de higiene popular, estuvo dedicada á los maestros y maestras y á cargo del inspector de las escuelas municipales de Berlín, Doctor von Gizycki. En ella, trató de la educación de los niños mentalmente débiles, lamentando el tiempo que se pierde por falta de datos precisos sobre los antecedentes clínicos y de familia de cada uno, antes de la edad escolar; con auxilio de fotografías, demostró la posibilidad de formar una estadística de niños en aquella situación, casi todos con defectos hereditarios, y la conveniencia de clases especiales para ellos antes de llegar á las primarias.—El arquitecto Vogel prefiere, en las clases, las ventanas de corredera vertical á las giratorias; porque se puede suspender mejor con ellas la circulación del aire, cuando es excesivamente frío el exterior. La Revista, sin embargo, añade que no halla bastante razón para desechar la forma usual de ventana giratoria, con eje central,

que puede moverse á ambos lados.—Una Revista inglesa llama la atención sobre el abuso del tabaco, particularmente en la forma más nociva, el cigarrillo de papel. Recuerda la estadística comparativa, no ha mucho formada, entre estudiantes fumadores y no fumadores, según la cual ganaban éstos a los primeros en estatura, peso y amplitud pulmonar; echa de menos la costumbre que antes había de comprar confituras ó frutas, en vez de cigarros, y alaba las disposiciones restrictivas del despacho de tabaco á los menores, en casi todos los Estados de Norte América. En Noruega, hasta se autoriza á la policía para quitar de las manos el tabaco y las pipas á los muchachos.—Desde que funcionan los médicos escolares en Nueva York, han examinado más de dos millones de niños; la tenacidad de las afecciones de los ojos, sobre todo en las barriadas habitadas por los judíos rusos, ha exigido especiales medidas; actualmente, hay más de 6.000 enfermos de la vista.—Los inspectores de las fábricas de Suecia se quejan de la falta de observancia de las escasas disposiciones legales que protegen al niño contra el excesivo trabajo, aun de noche. Como aquéllas son de fecha reciente, muchas veces se deben sus trasgresiones á la ignorancia.—Al 12.º curso de gimnasia femenina, establecido durante las tres primeras semanas de Octubre por la Sociedad suiza de profesores de esta enseñanza en Winterthur, acudieron 27 maestros y 10 maestras.—A mediados de Abril próximo, se reunirá en Maguncia la 4.ª asamblea de las escuelas auxiliares en Alemania (existen ya en un centenar de ciudades), para la cual se convoca á médicos, eclesiásticos, jurisconsultos y personas dedicadas á la enseñanza, ó amigas de ella. Los temas generales serán: «si es posible obligar á los niños á ingresar en dichas clases»; é «informe acerca del niño mentalmente débil, en la casa y en la escuela».—Los del Congreso de la Sociedad alemana de higiene pública (Dresde, mediados de Setiembre) serán: «medidas para combatir la tuberculosis; condiciones higiénicas del régimen lácteo; la edificación, con respecto á la salubridad pública; la higiene en hoteles y establecimientos de bebidas; purificación del agua

potable por el ozono».—Las reuniones proyectadas en el año actual por el Comité de juegos populares de Alemania son: 6.º Congreso en Dresde (5 á 7 de Julio), con ejercicios y festivales patrióticos; curso de juegos para maestros, en diferentes ciudades, (desde Abril á Agosto); ídem íd. para maestras.—El 9.º Congreso internacional contra el alcoholismo se reunirá en Brema, del 14 al 19 de Abril.—La Sociedad suiza de higiene, en Schaffhausen (16 y 17 de Mayo), con los siguientes temas: «baños escolares; examen de los oídos en la escuela primaria; horario, en el grado medio, con relación á la higiene y á las circunstancias locales de Suiza».—El Gobierno de Basilea ha resuelto que puedan ser nombradas señoras para los cargos de la autoridad escolar.—Rusia continúa sus esfuerzos por la higienización de las escuelas rurales: en Octubre, se reunirá en Moscow una asamblea de médicos y maestros de la provincia para ocuparse con actividad en la mejora de las condiciones de la vida escolar en todos sus extremos.—El inspector de los edificios públicos de Quebec, Stevenson, ha propuesto á una asociación médica de aquella capital dirigirse al Gobierno en queja de las malas condiciones de aquellas escuelas y del excesivo trabajo de los alumnos.—En la ciudad de Weimar, no está del todo resuelta la cuestión acerca de la preferencia de las mesas movibles sobre las fijas, de éstas, se dice que impiden la limpieza del aula; el Consejo escolar se inclina á mantener la mesa de una plaza.—Una circular del director de educación del cantón de Graubünden á los inspectores, les recomienda que empleen mano fuerte contra la superficialidad en los estudios y el abuso de la memoria; que se dé más importancia á la enseñanza del lenguaje, y en general al modo de enseñar, que á la cantidad de cosas que aprender,

Libros nuevos.—Higiene de la mesa escolar. por H. Suck, con grabados, Berlín, 1902 (en alemán). Se ha dado excesiva importancia á la forma y condiciones de la mesa para la higiene de la escritura, sin tener en cuenta otras condiciones que no dependen de ella, como son la posición del papel en que se escribe, y por tanto, la de la cabeza y de todo el cuerpo, que pueden ser malas, aun con la

mejor mesa. Por eso, las más eficaces precauciones contra la escoliosis están en la vigilancia incesante del maestro. Hay otras (como el uso de rejilla en el suelo, para evitar el enfriamiento de los pies, la separación de asientos, que impide, en parte, que se respire el alumno el aire expirado por el inmediato), que tampoco dependen de la mesa en sí, y merecen mayor atención de la que se les da ordinariamente.—*La organización de la escuela auxiliar*, por Fr. Frenzel (en alemán). Es una tirada aparte del trabajo publicado en una Revista pedagógica. Trata del progreso que alcanzan estas escuelas, de su necesidad y fines que se proponen, del modo de elegir los niños para ellas, de su organización interior y de las instituciones sociales que amparan a sus alumnos. Al final, tiene un modelo para formar el cuaderno personal de cada niño.—*El médico de distrito y la higiene escolar*, por el Dr. Berger. Hamburgo y Leipzig, 1902 (en alemán). Es un discurso pronunciado en la 19.^a Asamblea de la Sociedad de funcionarios de Sanidad de Prusia, reunida en Cassel el mes de Setiembre último. Contiene, primeramente, las reglas principales de la higiene escolar, y expone luego su opinión de que los médicos especiales para las escuelas deben elegirse entre los de distrito, que ya venían de atrás ocupándose en las tareas sanitarias escolares.

Sumario de la Revista «El Médico escolar», (Marzo), que se publica unida a la anterior.

El médico escolar y el médico de beneficencia, por el Dr. Frankenburger.—*Noticias*.—*Libros nuevos*.—*Reglamentos para los médicos escolares*.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue internationale de l'enseignement.—

Paris.

MAYO

Conferencias de pedagogía en la Escuela Normal Superior: Del estudio del griego en la segunda enseñanza, objeto y método, por M. Hauvette.—Sostiene que la segunda enseñanza tiene por objeto esencial preparar el

espíritu de la juventud para la investigación de la verdad, proporcionándole los métodos que á ella conduzcan, y preparándole en general para la vida. Ahora bien; en el dominio de las letras, la verdad se desprende del estudio histórico y crítico de las obras, y resulta del conocimiento exacto de los diversos influjos que han presidido el nacimiento y desenvolvimiento de las literaturas. Desde este punto de vista, el griego se recomienda como el complemento natural del latín; y si no es tan eficaz como éste para el conocimiento perfecto del francés, sí lo es para el de la literatura francesa: unidos, se completan para procurar al educando esa *cultura formal* que constituye una gimnasia espiritual de cierta importancia.—En cuanto al método que debe seguirse, expone uno que en su esencia, si no es el clásico, tiene por lo menos grandes analogías con él, rechazando de paso, por razones no muy convincentes, al parecer, el que acaba de indicar el célebre filósofo alemán M. Wilamowitz-Möllendorff.

Algunas reflexiones sobre la libertad de enseñanza (segundo artículo), por M. Cartault.—Para organizar racionalmente la enseñanza, deben concurrir dos fuerzas vivas: la voluntad de la nación, que tiene el derecho de asegurar en la libertad la continuidad de su desenvolvimiento, y la ciencia, que se propone la investigación, la manifestación, la comunicación de la verdad y que tiene el derecho á la independencia en el ejercicio de sus métodos, condición del funcionamiento regular del espíritu humano. Es necesario conciliar estas dos fuerzas en tres problemas fundamentales: reclutamiento del personal, materias que deben enseñarse, métodos de enseñanza.—En la enseñanza superior, para la cual el actual sistema de las Universidades es excelente, parecerá natural que estas mismas recluten su personal docente, buscando para cada cátedra la persona más digna de desempeñarla, y reuniendo así los sabios más autorizados en todas las ramas de la enseñanza. No obstante, y para evitar particularismos y estrecheces de miras que pudieran prevalecer, si se debe respetar el derecho á proponer en las Universidades, se debe respetar también el veto motivado, con

el cual puede el Estado, en caso extremo, interpretar la opinión pública y evitar una injusticia. En la Universidad debiera enseñarse la ciencia en sus diferentes manifestaciones: como este ideal es irrealizable por ahora, corresponde á la Universidad acercarse á él lo más posible, y al Estado, estimular y secundar sus esfuerzos. En lo concerniente á programas y métodos, el Estado es incompetente, y la Universidad la única capacitada para ello. Debe advertirse que la responsabilidad bien organizada es el complemento indispensable de la inamovilidad del profesor.—El sistema actual de la segunda enseñanza tiene que ser resueltamente condenado: conforme á la concepción inicial, es una administración, y los profesores son simplemente funcionarios. El remedio consiste, en líneas generales, en acabar con el divorcio existente entre el Liceo y la Universidad: á ésta corresponde la preparación de los profesores de segunda enseñanza, así como la dirección y la inspección puramente científica.—Aún más visible es la separación que reina entre la primaria y los otros grados de la enseñanza: hay que vigorizar los escasos lazos que las unen y crear otros nuevos. Es preciso conceder á los maestros de cada cantón un cierto derecho de presentación, confiando al rector su nombramiento bajo la ratificación del Ministro.—Dentro de esta concepción orgánica y armónica de la Universidad, la cultura descende de las esferas superiores hasta las menos elevadas y los diferentes órdenes de la enseñanza vivirán en una alianza fecunda que dejará á salvo aquella parte de independencia necesaria.

La tesis latina y el doctorado en Letras, por M. Picavet.—En la sesión del 14 de Diciembre de 1901 celebrada por la Facultad de Letras de la Universidad de París, fué adoptada la siguiente proposición, que presentó la Comisión del doctorado: La Facultad vota por que la condición de escribir en latín una de las tesis para el doctorado de letras se convierta en facultativa.—El Ministro de Instrucción pública, M. Leygues, lo puso en conocimiento de los Rectores de las Universidades, solicitando su opinión personal y la de los centros que dirigen. La mayoría

contesta que la tesis latina debe, si no suprimirse en absoluto, por lo menos declararse voluntaria.

La organización de los estudios de Derecho en Alemania, como consecuencia de la aprobación del Código civil del Imperio, por M. Duquesne.—B. Ejercicios prácticos.—Al lado de los cursos teóricos, en los que la función del estudiante es relativamente pasiva, se organizan otros ejercicios en los cuales los jóvenes realizan un trabajo personal más ó menos activo.—Las conferencias de revisión tienen por objeto hacer repasar al estudiante las materias enseñadas en el curso: actualmente han perdido toda su importancia ante otros ejercicios más modernos, como son los prácticos y los exegéticos, que adquieren un creciente desarrollo. El objeto de los primeros es dar á los estudiantes el hábito de manejar las reglas abstractas que han aprendido en el curso, aplicándolas á hipótesis concretas. A semejanza de éstos, y con el mismo fin de asegurar la asiduidad y aplicación de los estudiantes, han sido organizados los llamados ejercicios para principiantes (*anfängerübungen*). Los exegéticos se realizan generalmente sobre textos del Derecho romano, del antiguo Derecho alemán y del Derecho canónico. La admisión reciente de los alumnos de los *Realgymnasien* y de las *escuelas reales superiores* en las Facultades prusianas de Derecho, ha provocado la creación en estas Facultades de ejercicios exegéticos especiales, destinados á procurar á esta nueva categoría de estudiantes los conocimientos lingüísticos necesarios para traducir las fuentes del Derecho romano. La última forma de ejercicio y la más importante, sin duda, es la de los *Trabajos de Seminario*: Los seminarios, en su concepción primitiva, tal como aparecen en el siglo XVIII y como las Facultades de Derecho los tomaron de las de Filosofía, eran verdaderos talleres científicos, en los cuales el estudiante se iniciaba, bajo la dirección del maestro, en la investigación libre y en los trabajos personales: actualmente existen seminarios para todas las ramas jurídicas; pero, á pesar de estas diversas aplicaciones, la noción del seminario resta fundamentalmente la misma. Debe notarse ahora que el

conjunto de estos ejercicios es anterior á las reformas realizadas con motivo de la aprobación del Código, y que apenas han recibido su influjo. Y es que se trataba de una obra espontánea de los profesores y de las Universidades, que vieron en estas nuevas creaciones un medio de cumplir mejor su cometido. El Gobierno no ha presenciado indiferente este movimiento: el prusiano ha llegado en 1897 á declarar obligatoria la asistencia á estos cursos, reglamentándola de modo que por atacar la libertad de los estudiantes, ha promovido numerosas protestas.—C. Examen intermediario en Baviera.—El mismo pensamiento que impulsó al Gobierno prusiano á declarar obligatoria la asistencia á los cursos—asegurar el aprovechamiento de los alumnos garantizándolo con pruebas académicas,—condujo en Baviera á introducir, en medio de los estudios jurídicos, un examen que se llama por esta razón examen intermediario. Esta reforma ha producido aún más numerosas protestas que la del Gobierno prusiano, á causa del justificado odio que los alemanes sienten hacia los exámenes, por lo que éstos, en sí mismos son y significan, y por la corruptora influencia que ejercen en la enseñanza.

Una experiencia de método directo en la enseñanza del latín, por M. Lévy-Wogue.—Aconseja que se emplee en la enseñanza del latín el mismo método directo que con tanto éxito se usa actualmente para la de las lenguas vivas.

Actas y documentos oficiales.—Crónica de la enseñanza.—Análisis é informes.—Revistas francesas y extranjeras.

JUNIO

La Sociedad de Enseñanza superior, por M. Picavet.—La historia de las reformas realizadas desde 1870 en las Facultades, se encuentra íntimamente enlazada con la de esta Sociedad, que supo indicarla, prepararlas y hacer de su desarrollo y perfecta aplicación el principal objeto de sus trabajos.—En 1878 el ministro de Instrucción pública pidió á las Facultades su opinión acerca de las cuestiones siguientes: creación de centros universitarios, relaciones de las Universidades y de las Facultades del Estado, reforma de

las enseñanzas y de los exámenes. Para discutir las, se creó la *Sociedad para el estudio de las cuestiones de enseñanza superior*, por iniciativa de M. Boutmy, y merced al esfuerzo de veinticuatro miembros fundadores. La Junta actual tiene como Presidente á M. Alfredo Croiset, decano de la Facultad de Letras; como Vicepresidentes, MM. Darboux, Glasson, Lyon-Caen, Gabriel Monod; por Secretario general, á M. Larnaude, y por Secretario adjunto, M. Am. Hauvette.—De 1878 á 1880, ha publicado *Boletines* trimestrales, y desde 1881 dirige la *Revue Internationale de l'Enseignement*. Este periódico es á propósito como ningún otro, para mostrar lo que ha sido hecho ó proyectado en Francia ó en el extranjero para asegurar los progresos de la alta cultura y de la enseñanza superior.

En memoria de Gaston Paris, por M. Sully-Prudhomme.—Carta leída en la sesión celebrada por la Facultad de Letras en honor de Gaston Paris. En ella manifiesta el autor su agradecimiento para el que fué su maestro, guía y consejero.

La enseñanza de la lengua francesa en Tasmania, por M. Sénac.—La Universidad de Tasmania se fundó en 1890, y comprende tres Facultades: Letras, Ciencias y Derecho. En la de Letras existen cuatro exámenes, para las cuales son obligatorias la lengua y literatura francesas.—Ofrece después datos abundantes acerca de la enseñanza del francés en los diversos centros docentes de Tasmania.

La escuela clásica inglesa y sus adversarios en el siglo xvii, por M. Thomas.—Extracto de una lección de apertura del curso de Literatura inglesa explicado en la Facultad de Letras de la Universidad de Lille. Es una síntesis de las tendencias literarias que lucharon en Inglaterra á fines del siglo xvii: la escuela clásica agota sus fuerzas queriendo encerrar la literatura en una diversión demasiado uniforme y extraña al espíritu nacional, mientras que, á favor del conflicto entre literatos y el público, aumenta cada día el influjo del futuro romanticismo.

El curso superior de Letras de Lisboa, por Saroihandy.—Hace á grandes rasgos la historia de la fundación y desarrollo de este curso. En 1858 el rey Pedro V de Portugal cedió

de la lista civil la cantidad necesaria para dotar una cátedra de Historia, otra de Literatura antigua y otra de Literatura moderna: una ley de 1859 completó la fundación agregando otras cátedras. La prematura muerte del rey, la falta de alumnos, la dificultad de encontrar profesores perfectamente idóneos y la atracción que ha tenido la vida política para la mayoría de los más inteligentes, los cuales acabaron por dedicarle toda su actividad, han constituido una larga serie de obstáculos para el libre desenvolvimiento de la institución. Después de muchas vicisitudes, fué encargado de la cátedra de Literatura moderna el ilustre literato M. Th. Braga. En 1878 se creó una cátedra de Sanscrito, á cargo de M. Vasconcellos Abreu, y otra de Filología comparada, á cargo de M. Francisco Adolpho Coelho. En la última importantísima reforma de 1901, han sido creadas otras cinco, en las cuales se enseña la Geografía, la Lengua y Literatura francesas, las Lenguas y Literaturas germánicas (alemán é inglés), la Pedagogía de la segunda enseñanza, la Historia de la Pedagogía, especialmente de la Metodología de la segunda enseñanza desde el siglo XVI.

La organización de los estudios de Derecho en Alemania, como consecuencia de la aprobación del Código civil del Imperio, por M. Duquesne. — III. Críticas y proyectos de reformas.—El mejor medio de juzgar las reformas de 1897 es recoger el eco de las discusiones que han promovido. Las quejas contra la organización de los cursos se refieren casi todas á la enseñanza de las ciencias preparatorias y especialmente del Derecho romano y del Derecho de las Pandectas. La exposición de este último no puede hacerse dentro del sistema ecléctico adoptado más que en el curso de Derecho privado romano ó en el curso de Derecho civil, y en ambos ofrece el inconveniente de perder todo su valor educativo, pues abrumado el profesor por las proporciones de la materia, no puede dar á su enseñanza su verdadero espíritu y carácter. Las Universidades de Leipzig y de Rostock han resuelto el problema haciendo objeto al Derecho de las Pandectas de un curso especial que conduce al estudiante

desde el Derecho romano al Derecho civil: puede asegurarse, en vista de los ataques dirigidos actualmente al Derecho romano: que ese sistema no está llamado á extenderse: la tendencia en Alemania es más bien á aumentar la parte de ciencias políticas y económicas.—En lo concerniente á los ejercicios prácticos y exegéticos, todos reconocen los excelentes resultados obtenidos; no existe la misma unanimidad en apreciar la tendencia del Gobierno prusiano á regularizarlos y declararlos obligatorios. Mayores protestas ha suscitado el examen intermediario introducido en Baviera: el Gobierno prusiano, en la exposición de motivos que acompaña al proyecto de ley de 21 de Enero de 1902, lo rechaza fundado en que «los exámenes son un mal que es preciso evitar lo más posible». Deseoso, sin embargo, de asegurar la asiduidad y el trabajo de los estudiantes desde el comienzo de sus estudios, manifiesta la intención de establecer un certificado intermediario (*Zwischenzeugnis*), que el estudiante no podrá solicitar sino después de haber acabado su tercer semestre: el estudiante á quien se niegue este certificado, deberá prolongar sus estudios más allá de la duración normal, debiendo mediar siempre un período de cuatro semestres entre la obtención del certificado y el examen final de la carrera. Este sistema ecléctico no ha satisfecho á la opinión científica, que le atribuye todos los defectos de los dos que trata de conciliar. Respetuoso el Gobierno con la opinión pública, ha ido modificando su proyecto con una flexibilidad altamente democrática, hasta retirarlo en absoluto por ahora.

Correspondencia.—M. Théod. Beck, Director de la Escuela Alsaciana de París, explica el sistema de vacaciones estivales recientemente adoptado por esta Escuela para armonizar los intereses de los padres, algunos de los cuales desean salir de París lo antes posible, y los de la educación de los hijos, que en último término, son los más importantes. Los profesores terminan sus cursos antes del 14 de Julio, y desde ese momento pueden los padres retirar sus hijos sin escrúpulo y sin inconvenientes. Las clases continuarán, no obstante, con regularidad,

si bien con otro carácter: se dedicarán á ejercitar las facultades más débiles, á explicar las cosas peor comprendidas, á dar lecturas atractivas, á visitar los Museos y á otros paseos y ejercicios instructivos. El 26 de Julio se cierran definitivamente las clases hasta el 1.º de Octubre.

Crónica de la enseñanza. — Análisis é informes. — M. Desdévise du Dezert se ocupa con simpatía y aplauso de los *Anales de la Universidad de Oviedo*, publicados en 1902. Reconoce que la Universidad de Oviedo ha entrado resueltamente en la vía del progreso. Está consagrada esta benemérita Universidad á una misión científica, profesional y de vulgarización; muchos de sus maestros han visitado las más célebres universidades del continente, llegando á ser «los pulmones llenos de aire europeo», celosos de conseguir que su pequeña patria aproveche los adelantos vistos en el extranjero y de contribuir por su parte al mejoramiento de las clases desheredadas. — DO-MINGO BARNÉS.

SUMARIOS DE REVISTAS PEDAGÓGICAS

Die Deutsche Schule.

(*La Escuela alemana. — Berlín.*)

MARZO

Sobre la economía y la técnica de la enseñanza (*Meumann*). — La evolución del individuo y la evolución de la comunidad (*Schaefer*). — El sentimiento moral en los hombres y en las mujeres (*Goerth*). — Crónica. — Ideas y opiniones: Por qué rechazo la pedagogía de Herbart. — Noticias: «Las Sagradas Escrituras». — La Biblia y Babel. — Algunas preguntas á nuestros juristas. — La escuela, combatiendo al alcoholismo. — Pequeña demostración. — Personal. — Bibliografía: Geografía (*Buschik*). — Música (*Wiedermann*). — Noticias bibliográficas. — Publicaciones recibidas.

Die Kinderfehler.

(*Los defectos de los niños. — Langensalza.*)

MAYO-JUNIO

Desarrollo del sentido musical en los niños (*Köing*). — Naturalezas infantiles anormales (*Scholz*). — Observaciones psicológicas

sobre un niño (*Rude*). — Aprovechamiento del resto de oído que pueden tener los sordomudos (*Brohmer*). — Ideas éticas de las muchachas japonesas. — Asociación para el estudio del niño. — Aviso. — Bibliografía: Krieg, «Teoría de la pedagogía» (*Grünewald*). — Veeh, «La pedagogía del pesimismo» (*Grünewald*). — Grosz, «El alcoholismo en la infancia» (*Spanier*). — Silberstein, «Un caso de neurosis sugestiva» (*Spanier*). — Reller, «Historia de mi vida» (*Danger*).

JULIO-AGOSTO

Sobre la capacidad de los escolares (*Baldrian*). — Algunos experimentos acerca de la memoria en los mentalmente débiles (*Max Lobsien*). — IV Asamblea de las escuelas auxiliares de Alemania. — Observaciones psicológicas acerca de un niño (*Rude*). — El tratamiento correccional para nuestra juventud, moralmente amenazada (*Hagen*). — Reunión de la Liga de pedagogía científica. — Bibliografía: Fuhrmann, «Bajo la máscara» (*Grünewald*). — Braunschweig, «La tercera raza» (*Grünewald*). — Ziegler, «Nuestros niños débiles» (*Tr.*). — Eichholz y Sonnenberger, «Calendarios para médicos de mujeres y niños».

Educational Review.

(*Revista de educación. — Nueva York.*)

MARZO

Impresiones sobre la educación americana (*Sadler*). — El segundo año de educación en las Filipinas (*Nash*). — Los comienzos de la educación obligatoria (*Perrin*). — La correlación de las matemáticas (*Jackman*). — Relación de la filosofía con los estudios de los graduados (*Hibben*). — Ideales que luchan en la enseñanza del inglés; (*Mead*). — Algunos educadores que he conocido (*Greenwood*). — Discusiones. — Revistas. — Notas y noticias.

ABRIL

La educación moral en las escuelas públicas (*Faunce*). — Diferenciación en la educación superior de la mujer (*De Garmo*). — Los principios de reforma de los deberes del ciudadano en la educación (*Salmon*). — Las escuelas elementales públicas de Roma (*Reigart*). — El trabajo ejecutado en una hora por niños escolares (*Bellei*). — Lo psicológico y lo lógico en la enseñanza de la geometría (*Dewey*). — Algunos educadores que he conocido (*Greenwood*). — Accidentes producidos por el foot-ball (*Dexter*). — Revistas.

Monatschrift für das Turnwesen.*(Revista mensual de gimnasia.—Berlin.)*

MAYO

El deporte y la salud (*Albu*).—¿Cómo se dirigen los esfuerzos del Comité central de gimnasia escolar? (*Eckardt*).—Opinión de la A. de M. de G. de Brema sobre la situación y arreglo de los locales para gimnasia.—Los exámenes de maestras de gimnasia en Hannover.—«Obras» de A. Maul (*Schröer*).—Otto Pulwer: «Plan de enseñanza de la gimnasia en las escuelas elementales y en las de sordomudos, con especial atención al método de enseñanza de las primeras en Prusia» (1895), primera parte: Gimnasia de los niños. Berlín, 1903 (*Rosow*).—A. de M. de G. alemanes: Comunicaciones. Deliberación sobre la ponencia de la A. de M. de G. de Königsberg, de Hesse y de Bielefeld.—El VI Congreso alemán de juegos populares y de la juventud, celebrado en Dresde.—Crónica: Sobre el movimiento gimnástico en las escuelas urbanas de Hannover en el año escolar de 1902-1903.—X fiesta gimnástica en Nuremberg.—Los perjuicios del tabaco.—El problema de la tuberculosis en la niñez.—Revistas.—Notas de libros.—Suscripción para un monumento á Guts Muths en Quedlinburgo.—Colocación de una lápida en la tumba de Euler.

Neue Bahnen.*(Nuevos caminos.—Leipzig.)*

FEBRERO

La idea evolutiva en la pedagogía (*Schulze*).—El problema de la preparación del maestro.—Contribuciones al estudio de la pedagogía. I (Crítica de la organización escolar, según Curtmann y Soldan).—Publicaciones para los niños y el pueblo.—Comunicaciones.—La geografía, como ciencia y como objeto de enseñanza.—Noticias bibliográficas.—Libros de cálculo.

MARZO

La idea evolutiva en la pedagogía (*Schulze*).—La enseñanza de las operaciones fundamentales en el cálculo (*Reinhold*).—El desarrollo de la vida espiritual, según el estado actual de la psicología (*Scherer*).—Una ojeada al libro de Paulsen *Las universidades alemanas y los estudios universitarios* (*Keffenstein*).—La enseñanza de las ciencias naturales.—Comunicaciones.—La ciencia de la religión y la enseñanza de ésta.—Noticias bibliográficas.—Libros y revistas.—Notas de libros.

Revue internationale de pédagogie comparative.—Paris.

15 JUNIO

Relación de la psicología del sordomudo con la psicología general (*Pioger*).—La escuela en la prisión (*Alengry*).—Segundo Congreso de beneficencia familiar (*Masoin*). Martín y Ruiz (*Molina*).—La enseñanza primaria en París (***)—Crónica literaria.—Armando Duyot (***)—La educación por la poesía (*Lucas*).—La vida, los libros y las revistas (*Gust*).

30 JUNIO

O. Guldbert (***)—Relación de la psicología del sordomudo con la psicología general (*Pioger*).—La escuela en la prisión (*Alengry*).—Segundo Congreso de asistencia familiar (*Masoin*).—Necesidad del servicio militar de un año (*Beaucy*).—Crónica literaria.—Emilio Pouvillon (*Gaut*).—La educación por la poesía (*Depont*).—La vida, los libros y las revistas (*Schel*).

School and Home Education.*(La educación en la escuela y en la casa.—Bloomington.)*

ABRIL

La sexta ventana del alma (*Brown*).—Aprendiendo á leer (*Dodge*).—En busca de una educación (*Sweet*).—La opinión pública y las buenas escuelas (*Stableton*).—Extensión al público de las facilidades para asistir á la escuela.—Sección de la escuela y de la casa. Notas del editor.—Miscelánea.

MAYO

Los trabajos del centenario de Emerson (*Dye*).—El jardín de la infancia, como preparación para la más alta civilización (*Harris*).—¿Cuándo es libre el maestro? (*Brown*).—La lectura en alta voz (*Dodge, Champaign*).—Sección de la escuela y de la casa.—Notas del editor.—Miscelánea.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*(Revista de filosofía y pedagogía.—Langensalza.)*

MAYO-JUNIO

Estudios experimentales sobre la psicología individual, según el método de adición (*Max Lobsien*).—Observaciones sobre los principios fundamentales de la mecánica, con atención á los recientes resultados de las ciencias naturales (*Friedrich*).—El idealismo, como elemento de formación y de

vida (*Heine*).—El problema del libro de Job (*Nebel*).—Los estudios de la mujer (*Pudor*).—I.a actitud de A. Rude con respecto al principio de los materiales para la historia de la civilización.—Críticas: I) Filosóficas: Reinke, «Introducción á la biología teórica y especialmente *las dominantes*» (*Kedlich*).—Regler, «Actitud de Herbart respecto del eudemonismo» (*Felsch*). II) Pedagógicas: Pickel, «Geometría para la escuela elemental, revisada y corregida» (*Wilk*).—Prensa filosófica.

ENCICLOPEDIA

¿QUÉ ES LA RELIGIÓN?

por Ira A. Howert (1).

El primer paso para lograr el claro conocimiento de lo que es la religión, consiste, en distinguir cuidadosamente entre «religión» y «religiones». La religión es la raíz la fuente, la madre de las religiones. Esta con las varias religiones en la misma relación que el género con las especies. Una definición que cuadra solamente á una religión, no es definición de la religión; del mismo modo que la definición de una persona particular no es la definición del *genus homo*.— Los teólogos y ciertos etnólogos han definido la religión como una *creencia*. Podemos, desde luego, admitir que la creencia es un elemento de la religión, en cuanto hay siempre una creencia, mas ó menos específica, en todas las religiones; pero cuando definimos la religión como una creencia específica— por ejemplo, la creencia en Dios, en la inmortalidad ó en los seres espirituales— no nos limitamos á reconocer un elemento intelectual, la creencia, sino que hacemos á la religión sinónima de una forma particular de creencia.— Otros, entre los cuales se hallan el profesor Ward y Mr. Henry Rutgers Marshall, hacen del dominio de nosotros mismos y de nuestras pasiones (*restraint*) un elemento de la religión. Está bien este punto de vista; pero, extendidos su origen y función, la religión no puede ser debidamente definida como una forma

particular de ese dominio, del mismo modo que no puede serlo como una forma particular de la creencia. La religión y la moralidad son dos fenómenos genéricamente distintos. La moralidad implica no solamente *restraint*, sino una *restraint* social y convencional, y puede basarse sobre la opinión pública y la convención social, lo mismo que sobre creencias religiosas. Una definición de la religión, equivalente á una forma especial de *acción* ó de *conducta*, es tan errónea como una definición equivalente á la creencia; y sin embargo, tenemos que admitir que la *acción*, lo mismo que la *creencia*, es un elemento de la religión.

El sentimiento de dependencia que el espíritu humano experimenta ante las fuerzas de la Naturaleza, y del cual todas las ideas religiosas, no obstante su complejidad, se derivan, se ha considerado por algunos escritores como la esencia ó elemento esencial de la religión. Pero tales escritores no consideran que la religión no es idéntica con el sentimiento. En todo acto religioso está presente toda la personalidad. ¿Cómo, entonces, es posible definir la religión por el *sentimiento*, cuando éste, lo mismo que la *creencia* y la *acción*, es tan sólo uno de sus elementos?

El resultado de esta discusión puede resumirse en la siguiente proposición: la religión se manifiesta en la *creencia*, en el *sentimiento* y en la *acción*; y estos tres elementos están presentes, ya consideremos aquella etnográficamente, como un producto social, ó ya psicológicamente, como un fenómeno de la conciencia individual. Una definición exacta de la religión depende, por tanto, de la relación y relativa importancia de esos tres elementos. Ahora bien, la relación en la conciencia individual y la importancia relativa de la *percepción*, del *sentimiento* y del *impulso (conative)* son cuestiones de psicología. Á esta ciencia, por tanto, y no á la teología ni á la etnografía, debemos pedir la definición decisiva de la religión. Pero cuando acudimos á la psicología, parece que nos apartamos de identificar la religión con el elemento perceptivo ó el impulsivo y que buscamos una forma de definición que los incluya á todos ellos. Tal exigencia pue-

(1) Extracto de *The American Journal of Sociology*. Marzo de 1903.

de satisfacerse, quizás, definiéndola como un *deseo*, ó mejor, un *deseo efectivo*. Pero ¿deseo de qué? Dada la percepción de un poder que se manifiesta en el mundo con un sentimiento de dependencia respecto de él, resultará inevitablemente, por parte del individuo, el deseo de estar con ese poder en las debidas relaciones. La consciente actividad religiosa obedece siempre á este deseo. Podemos, pues, ofrecer como una tentativa de definición de la religión, la siguiente: *la religión es el deseo efectivo de estar en las debidas relaciones con el Poder que se manifiesta en el Universo.*

Si esta definición es aproximadamente exacta, favorece, desde el punto de vista de la táctica, á los que sostienen que la religión es una realidad permanente: porque, aunque la ciencia puede atacar y destruir formas particulares de la creencia, la religión es inatacable. Las raíces de ésta, arrancando del suelo de la naturaleza humana, no pueden ser desarraigadas, y nuevas creencias surgirán para tomar el puesto de las antiguas. Además, aceptando esa definición de la religión, necesitamos considerar como religiosos mas pueblos de los que generalmente pasan por tales. Cualquiera hombre que reconoce, deseando estar en las debidas relaciones con ella, una *Infinita Eterna Energía*, de la cual todo procede, sin pretender conocer la íntima naturaleza de esa energía, es religioso. No se sigue de aquí, sin embargo, que *todos* los hombres sean religiosos; porque se concibe que el reconocimiento de un poder misterioso en el mundo, al parecer fuera de nosotros, pueda no ir acompañado del deseo efectivo de estar en las debidas relaciones con él.

Por último, si la religión ha sido bien definida, no es algo que haya sido revelado á un pueblo y ocultado á otros, sino que surge naturalmente de la constitución del hombre. No depende del desarrollo del pensamiento; aparece en el amanecer de la inteligencia del salvaje, que ve a Dios en las nubes y lo oye en el viento, y se manifiesta en todos los tiempos y en todos los pueblos; en el filósofo, que aspira a armonizar su vida con lo que considera como el eterno é inmutable espíritu del universo, lo mismo que en el

santo, que pide al Señor una positiva ayuda en momentos de aflicción. La ciencia es su servidora, y aventaja la paja que se encuentra entre las creencias.—Estas observaciones tienen por objeto el reconocimiento de la esterilidad del resuelto é inexorable criticismo de las concepciones teológicas que hoy prevalecen.

FORMULAS DEL SOCIALISMO MARXISTA

por D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Continuación.)

II

A hablar en términos generales de la doctrina marxista y de su importancia en la historia de la vida y del pensamiento moderno, á describir en todo su relieve la interesante personalidad de Marx y de su obra, fué principalmente dirigida la conferencia pasada. Ni todo el socialismo, se dijo entonces, es socialismo marxista, ni toda la doctrina del maestro se encierra en los límites de esta tendencia. Ideas y concepciones hay en ella que trascienden de aquí, concepciones de puro carácter especulativo y de índole y amplitud sociológicas: el llamado «materialismo histórico» pertenece á esta clase y es sin duda lo que, dado su alcance, más hondamente preocupa á la ciencia contemporánea.

Este aspecto sociológico de las doctrinas marxistas será, dijo el Sr. Posada, el objeto preferente de las presentes conferencias.

Pero como en el pensamiento de Marx la trabazón y nexos que une á todas sus partes son estrechísimos y cada una de ellas viene en su propio lugar y momento requerida por el desarrollo lógico de lo antecedente que la reclama, además, en su apoyo, no es posible tratar de ninguno de los conceptos capitales del marxismo sin referirse con mayor ó menor extensión á las restantes.

Estos conceptos capitales ó «fórmulas» son, como es sabido, las tres siguientes: la teoría del valor, la lucha de clases y la ya aludida explicación económica ó materialista de la historia, y su enlace en el colectivismo de Marx es de tal manera íntimo,

que admitida la primera, que es, como veremos, el *punctum saliens* del sistema, se desprenden las otras dos como inevitables corolarios, que por otro lado responden por entero á las exigencias que la instauración de aquél impone en la práctica.

Si el valor es, en efecto, una pura creación del trabajo, si, por lo mismo, pertenece todo él de justicia al trabajador, si indebidamente el capital se apropia parte de él, lo natural y legítimo es que «los trabajadores de todos los países» se unan en la defensa de su clase, se unan en el interés común que les liga y luchan hasta conseguir la plena reivindicación de su derecho, ó mejor, hasta conseguir el pleno rescate de su propiedad. Tanto más, cuanto que es sabido ya que el impulso secreto, pero indubitable y último, el que en el fondo mueve y dirige toda la evolución social es siempre el motivo económico, es siempre la organización que en este orden adoptan los hombres, tanto más, cuanto que siguiendo el curso natural de las cosas, no el que traza el pensamiento, cuyo influjo sería por sí solo bien insignificante, han venido éstas á plantearse en términos en que ya por sí mismas revelan la inevitable tendencia hacia una modificación social en sentido socialista. El socialismo viene en su punto y hora: no lo trae el pensamiento, que no hace sino reflejar las condiciones de la realidad que le rodea; lo trae la incontrastable marcha de la evolución económica moderna.

Mas á pesar de esta relación íntima que en el propósito y en la doctrina de Marx liga á las tres formulas ó conceptos fundamentales expresados, y aunque esto parezca contradictorio con lo anterior, objetivamente ellas son entre sí independientes y tienen cada una, por así decirlo, procedencia y como alologo distintos. No son momentos dialécticos comprendidos en el desarrollo de un solo pensamiento, sino concepciones más ó menos acabadas que Marx recogió en fuentes diversas y adoptó, enlazando-las (no yustaponiéndolas) en la construcción de su sistema.

Antes que Marx, en efecto, la teoría del valor, que él desarrolla, fué entrevista y mas o menos claramente indicada por los eco-

nomistas de diversas tendencias (pertenecientes algunos de ellos á la más estricta ortodoxia clásica), que estudiaron las relaciones del capital y el trabajo; y aludieron también al derecho del obrero al producto íntegro de su labor. Por su lado, la lucha de clases cuenta como precedente más inmediato la doctrina general de la lucha por la existencia, señalada por el darwinismo como ley universal del mundo, y, más especialmente, como una de las causas primordiales del origen y transformaciones de las especies. Aun hoy, esta idea de lucha entre pueblos y entre razas, constituye para un sociólogo eminente (Gumplowicz) el fenómeno primitivo y la ley fundamental á que obedece la evolución de las sociedades; el hecho característico y propio, sin el que la Sociología, como su objeto, serían inexplicables.

La teoría del valor en el sistema marxista es de importancia tan decisiva que, dado el encadenamiento lógico que une sus partes, admitida que sea, no hay forma de sustraerse á sus naturales consecuencias: es como la línea divisoria que, una vez traspuesta, nos coloca indefectiblemente en la ladera del socialismo colectivista, en cuya pendiente ya no es entonces posible detenerse.

Según Marx, las cosas valen por el trabajo que en ellas se incorpora; y como el trabajo varía de hombre á hombre, para buscar una medida general con que pueda graduarse el valor en todos los productos, acude aquel pensador al tipo de trabajo medio que en las condiciones ordinarias se necesita emplear en la elaboración de éstos. Así, pues, tanto vale un producto cuanta sea la cantidad de este trabajo medio que exija su fabricación.

Si el trabajo es el elemento (y sólo él) que crea el valor, éste, de derecho, pertenece íntegramente al operario. ¿Cómo es entonces que el capital, por sí improductivo, se apropia tan grande parte de los productos y crece en tan extraordinaria medida? Es que el capitalista, dueño de los instrumentos de producción, no retribuye totalmente al trabajador; es que el trabajador, en la imposibilidad de luchar con el capitalista, tiene que venderle sus esfuerzos en condiciones

determinadas por la estricta satisfacción de sus necesidades imprescindibles—ley férrea de los salarios—condiciones que el ejército de reserva de los trabajadores, creado y aumentado á la continua por las crecientes expropiaciones del capital, y la competencia del trabajo de las mujeres y los niños, hecha posible en grande escala con la aplicación de las máquinas á la industria, convierten en mas ineludibles cada vez. De esta suerte, pagando el capitalista al trabajador no lo que el trabajador produce, sino el *minimum* de lo que para vivir le es indispensable, se apropia la diferencia entre el valor total del producto y este salario mínimo con que retribuye al obrero, diferencia que, incorporada indebidamente á la mercancía, forma lo que Marx llama la «supervalía» de ésta, supervalía injustamente detentada al trabajo.

Las doctrinas económicas de Marx, se dijo en la conferencia anterior, han entrado hoy en un periodo de plena rectificación y aun pudiera decirse de completa contradicción. Importan mucho más en la actualidad para la ciencia, las concepciones sociológicas del marxismo.

Entre las muchas objeciones que á la teoría del valor se han hecho, una de ellas, y no ciertamente la de menos peso, consiste en notar el carácter de pura abstracción que tiene el trabajo medio con que Marx quiere que sea medido aquél; abstracción que, como tal, no dándose jamás en la práctica, le inhabilita para el objeto que con él se propuso alcanzar—la medida de los valores.—Confunde aquí el autor del *Capital* dos elementos que son entre sí heterogéneos, no susceptibles, por tanto, de relación que pueda determinarlos recíprocamente: el elemento de la cantidad con el cualitativo del trabajo, propio é irreductible en cada individuo.

Adolece también la doctrina de Marx del defecto dominante en la mayoría de los economistas, defecto que radica en considerar para resolverlos, los problemas económicos por el lado del productor: cuando el criterio á que en este punto conviene atenerse es, como ya ha advertido un eminente catedrático español, el señalado por las exigencias

que implica la satisfacción de las necesidades de este orden, la cual, siendo el fin á que en último término tienden las relaciones económicas, debe darnos la norma suprema con que poderlas, en todo caso, juzgar. Por eso quizá haya que determinar el valor de los productos en atención á la necesidad que llenan, no al trabajo incorporado á ellos, y como la necesidad es ante todo cosa sentida en el sujeto, y subjetivo es también el sentimiento de su satisfacción, quizá el valor deba verse como una relación predominante psicológica, de apreciación personal, nacida de la comparación entre la utilidad de los objetos y las necesidades que estimamos puedan ser con ella satisfechas

(Concluirá.)

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Martínez y Reguera (Leopoldo).—*La fauna de Sierra Morena*.—Madrid, M. Romero, 1881.—Don. de D. G. Flórez.

Labra (Rafael M. de).—*La república francesa en 1902*.—Madrid, A. Alonso, 1903.—Don. del autor.

Tissandier (J. B.).—*Esprit de la poésía y de las bellas artes, ó teoría de la belleza*.—Valencia, J. Rius, 1859.—Don. de D. G. Flórez.

Cocheris (P. W.).—*L'empire d'Allemagne. Précis historique et géographique*.—París, Echo de la Sorbonne.—Don. de id.

Lefranc (E.-M.).—*Abrégé du traité théorique et pratique de littérature, spécialement destiné par sa rédaction aux maisons d'éducation*.—Bruxelles, J. Rozez.—Don. de id.

Castro (Dr. D. Fernando de).—*Compendio razonado de historia general*.—Tomos I y II.—Madrid, G. Estrada, 1866.—Don. de id.

Le Bon (Gustave).—*Psicología de las multitudes*.—Traducción española de J. M. Navarro de Palencia.—Madrid, Jorro, 1903.—Don. del traductor.

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