

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
ATENEAS DE MADRID

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVII.

MADRID, 28 DE FEBRERO DE 1913.

NÚM. 635.

### SUMARIO

Moret, pág. 33.

#### PEDAGOGÍA

Política pedagógica española, por D. Santiago Alba, pág. 35.— Organización legal de la enseñanza secundaria en la Argentina (*conclusión*), por el Dr. Manuel Derqui, pág. 40.— Notas de libros y revistas: El método Montessori, pág. 50.— Revista de Revistas, Alemania: Die Deutsche Schule, por L. Luzuriaga, pág. 53.— Zeitschrift für Kinderforschung, por M.<sup>a</sup> L.<sup>a</sup> Navarro Margati, pág. 55.— Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, por D. J. Ontañón y Valiente, pág. 58.

Francia: «Revue internationale de l'Enseignement», por D. D. Bornés, pág. 61.

#### ENCICLOPEDIA

Apuntes sobre mecánica social, por D. Antonio Portuondo y Barceló, pág. 59

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 64.

---

## MORET

Ha muerto el Presidente de la INSTITUCIÓN.

En la tarde del 28 de Enero último, una enfermedad, al parecer insignificante, dobló para siempre la cabeza del hombre que, entre todos quizá los de nuestros partidos gobernantes, descollaba por su interés ideal, su cultura, su espíritu abierto y su oído atento al hervidero de la vida internacional: en este país, donde ¿cuántos políticos leen un periódico extranjero?...

España entera se sintió removida ese día, al menos tan profundamente como le era posible: pobre pueblo, de largo — desde hace cuatro siglos — acostumbrado á no

conmoverse demasiado hondo, ni por demasiado tiempo; como lo está á engañar con cualquier apariencia, los espectáculos aparatosos, el engrandecimiento territorial, el matonismo, los toros... su hambre y sed de energía, de fermentación ideal, de intimidad ética, de verdad, de belleza, de sinceridad religiosa, de comunión con la humanidad espiritual que, aun envuelta todavía en egoísmo y barbarie, relampaguea ya en el mundo.

Pertenecía Moret á un grupo de hombres criado en el respeto á las ideas, y que consideraba cierto grado de cultura, la elaboración más ó menos científica del pensamiento, una formación intelectual, en suma, como supuesto indiscutible para intervenir en la dirección de la vida pública. Ese grupo había venido al mundo, diversificado en tres direcciones principales (no únicas): la teológica, la economista y la engendrada por las varias fórmulas de la filosofía alemana, sobre todo, las de Hegel y singularmente de Krause. Entre nosotros, el positivismo representaba todavía más una aspiración que una corriente consolidada; el espiritualismo francés venía rápidamente apagándose, y el materialismo clásico era ya poco más que un recuerdo.

En la formación personal de Moret, se combinan, principalmente, las tendencias de los economistas, sobre todo de Bastiat, con las doctrinas filosófico-jurídicas de Kant y de Ahrens. Señal de su sentido por entonces es el afán con que, hacia 1863, tradujo del alemán con uno de sus íntimos el *Ensayo* de Guillermo de Humboldt, noble evangelio del individualismo

de Kant y Fichte (1). A estos factores debe unirse el influjo de la austera filosofía que D. Julián Sanz del Río elaboraba á la sazón, con una profundidad aquí sin precedentes, rodeado de un corto número de oyentes y discípulos, entre los cuales se sentaba Moret. Pero aquella filosofía era menos una doctrina—y no digamos un manual de soluciones y recetas—que una educación en el amor á la verdad, en la conciencia de sus condiciones y en la técnica de su investigación por principios.

Qué fruto dieron estos elementos en aquella inteligencia rápida, penetrante, de tan ancho horizonte, servida por una viva fantasía y una palabra, cuyo encanto y elegancia no tenían rival; qué influjo ejerciera aquella personalidad de tan intenso atractivo, sea con sus cursos, oficiales ó libres, sus conferencias y debates, en la Universidad, en el Ateneo, en el Círculo Filosófico, en la Sociedad de Economía, en el Círculo de la Unión Mercantil, en el Fomento de las Artes, en los *meetings* librecambistas... donde quiera que ha habido una tribuna para aquel alma sugestiva, sea, por otro lado, en el Parlamento y el Gobierno, por todos es sabido y estimado (2), sobre las naturales divergencias en el juicio de esa compleja acción y tratándose de un hombre que ha sido, durante medio siglo, no ya Diputado, Ministro de casi todos los departamentos, Presidente del Gobierno y de la Cámara—todo lo cual no quiere decir entre nosotros

(1) Al concluir su traducción, vió la luz la francesa de H. Chrétien (1867), que en cierto modo hacía inútil aquella, y esto les hizo abandonar su publicación.

(2) Aunque, tratándose de un hombre, ante todo, profesor, orador y parlamentario, no es en sus publicaciones donde en general se halla lo más eficaz de su pensamiento, he aquí la nota de las principales: *La familia foral española.*—*Importancia política de las clases industriales y mercantiles.*—*Perjuicios que causa el proteccionismo á las clases obreras.*—*Resumen de las Conferencias pronunciadas en el Ateneo de Madrid el año 1895.*—*De las causas que han producido la decadencia y desprestigio del sistema parlamentario.*—*El Conde de Aranda.*—*Estudios financieros.*—*El problema social.*—*Las habitaciones baratas para obreros.*—*La representación nacional: teoría del Sufragio.*—*Centralización.*—*Descentralización.*—*Regionalismo.*—*Informe sobre la carestía de la vida en Madrid.*—*Discursos inaugurales en el Ateneo.*

gran cosa—, sino una de las fuerzas más activas y de mayor significación durante ese medio siglo, en todas las horas graves, críticas, tantas veces trágicas y horrendas, de la política española.

Preguntémosnos ahora qué fué Moret para la INSTITUCIÓN. En 1875, á los decretos del Ministerio-Regencia presidido por Cánovas, que, penetrando *manu militari*, en la Universidad, como en 1867, estableciendo el exequatur de Orovio para la Metafísica de Salmerón y la Legislación comparada de Azcárate y «continuando—así— la Historia de España», restringían la libertad de la cátedra, hasta entonces sometida únicamente al Derecho común, ciertos Profesores protestaron, no sólo en nombre de la inmunidad de la conciencia, sino del derecho vigente; y fueron expulsados de sus cátedras. Otros prefirieron renunciar las suyas. En este segundo grupo, con Castelar, Figuerola, Montero Ríos, etcétera, se hallaba Moret. Un año después, bajo la presidencia del venerable D. Laureano, muchos de esos antiguos profesores, Moret, Salmerón, Montero Ríos, Azcárate, Augusto Linares, los dos Giner, Labiano..., se reunían en casa de D. Manuel Ruiz de Quevedo, y fundaban la INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA: las primeras clases se abrían en Octubre de 1876, en la calle de Esparteros. Y en 1879, cuando D. Laureano Figuerola renunció la Presidencia, recayó por voto unánime en Moret.

Al principio, mientras la INSTITUCIÓN mantuvo su carácter originario de un centro de estudios universitarios y secundarios, bajo un plan más ó menos análogo al de los oficiales, rectificado y ampliado en ciertas partes y en los procedimientos, la colaboración de Moret, como la de otras personalidades de relieve, fué incesante. A esa época, señalada por las conferencias y cursos de Valera, Gamazo, Montero Ríos, Alonso Martínez, Pedregal, Bienvenido Oliver, Labra, Saavedra, Echegaray, Fernández Jiménez, Labiano, Lledó, Pérez de la Sala, Eulogio Giménez, Sáinz de Rueda, Pelayo Cuesta, Simarro, Azcárate,

Linares, Federico Rubio y tantos otros, y por las sesiones musicales de Gabriel Rodríguez—primeras acaso en España—, se deben las lecciones orales y las notas de Moret en nuestro BOLETÍN, sobre *Historia contemporánea* (1877), *El Conde de Aranda* (1878), *el Estado de las ideas económicas en Inglaterra* (1881), *el Concepto del Estado* (1882). Precisamente en esos primeros tiempos heróicos, de lucha, de ensayos y tanteos, la nueva creación fué en gran parte obra suya, de su palabra, de su consejo, de su acción, siempre en la brecha, de la universal sugestión de aquel espíritu que, en plena juventud aún, atraía hacia el naciente organismo la adhesión, no solo material, sino de espíritu y de amor, de las más heterogéneas personalidades, que venían á nosotros desde todos los puntos del horizonte social y político, desoyendo el zumbido en que se fundían, con el terror del filisteo ante la innovación más humilde, los odios de la pasión sectaria. Después, en nuestra segunda época—por decirlo así—cuando una evolución natural nos obligó á condensar nuestras fuerzas en la 1.<sup>a</sup> y la 2.<sup>a</sup> enseñanza, de día en día más hondamente fundidas para nosotros en la unidad de la formación general humana, ganando así un influjo cada vez más enérgico sobre la educación nacional, la acción de nuestro Presidente en esa obra íntima fué disminuyendo, como era inevitable. Pero jamás hemos dejado de sentir á nuestro lado el calor de su generosa simpatía; sin la msnor intersección—apenas habría que advertirlo—entre la línea de nuestra obra, que bien quisiera, lógre lo ó no, remover los espíritus, ensanchar su horizonte y ennoblecer y humanizar la vida, y la obra más exterior, recia y compleja, de una política como la política española.

Y no es que la INSTITUCIÓN niegue su ayuda al Poder público, cuando la solicite en interés de la educación y la raza; siempre—entiéndase bien—como hasta aquí: requerida para ello, desde nuestra casa y gratuita. Porque el auxilio del Estado—en en aquellas condiciones que pueden exigirlo y hacer de él un deber, no un favor—

es cosa honorable; pero tiene su precio; mientras que la hostilidad de un Gobierno contra tal obra determinada de cultura, y aun contra toda cultura en general (de todo lo cual tan relevantes muestras tenemos en casa) ¿qué puede contra la potencia creadora y difusiva del espíritu? En esto, la historia, á la larga, acaba por dar la razón á quien la tiene. Ya, hoy, nadie, ni el más africano y obtuso rencor, logra apagar una sola luz, pequeña ó grande, encendida en el mundo. Nuestra obra de paz se deshará—como todas—cuando le falten, no los auxilios materiales, ni siquiera el favor popular (tan peligroso), sino un ideal siempre renovado, una devoción alegre y austera á la par, la adhesión desinteresada, la comunión con la juventud que fermenta, no en la superficie vanidosa y gárrula, sino en las entrañas de la Historia. Y cuando esto nos falte, cosa tan fácil en la limitación de nuestras fuerzas y aun de toda obra humana, ¿qué nos daría la majestuosa protección del Estado?...

---

## PEDAGOGÍA

---

### POLÍTICA PEDAGÓGICA ESPAÑOLA (1)

por D: Santiago Alba,

ex Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes.

... Hace ya bastantes años, bien ajeno yo á que llegara para mí un día como éste, hube de comprometerme en una afirmación, que era, sobre todo, el lamento ingenuo y espontáneo de mi alma de patriota, después del desastre colonial. Haciendo mía una pregunta del famoso Demolins, la más célebre de cuyas obras traducía y prologaba, colocando yo el nombre de nuestra Nación donde él escribiera el de la suya, interrogaba á mi conciencia, más aún que á la de los que hubieran de leerme: «El régimen escolar español ¿forma hombres?» —me decía—. Y una voz interior, acusa-

(1) Del discurso de apertura del curso de 1912 á 1913 en la Universidad de Valladolid.

dora ó sincera, gritábame sin vacilaciones ni eufemismos: «¡No!»

Me presento hoy delante de vosotros, abrumado por la responsabilidad; pero sin que desvanezca mi juicio el honor que mi país me ha conferido; habiendo ya, en el transcurso de unos meses de ministerio, contrastado aquellas palabras del escritor y del progandista con las realidades de la vida del gobernante; y si no he de convertir este acto, tan grande y tan hermoso—para hacerme digno del cual yo os debo, ante todo, como supremo homenaje de mi alma, la ofrenda veraz de mi pensamiento íntimo—, en un vulgar recitado de la prosa ministerial más desacreditada y ridícula, tengo que mantener aquella afirmación; que repetir el lamento que contiene; que excitaros á todos, Maestros, escolares y pueblo que nos escucha, á que me ayudéis, á que ayudéis y empujéis á cuantos gobiernen, para que deje de ser cierta aquella amarga y dolorosísima confesión.

Porque no podrá dejar de serlo, si os reducís todos á sentir una providencial y maravillosa política, que sin esfuerzo alguno de los españoles haga á éstos cultos y felices, á golpes de *Gaceta*. He entonado yo el examen de mi propia conciencia, he mostrado las culpas de toda la generación política á que pertenezco; pero indigno ariseo ó mentecato estupendo sería el que no asociara á ella la parte de pecado que le corresponde á catedráticos, maestros, alumnos, padres de familia, prensa, sociedad toda en que vivimos, y que apenas si se preocupa una vez al año de estas cuestiones...

... Esta espléndida victoria este último triunfo en la política pedagógica por que suspiramos, esta honda y radical transformación de un régimen de enseñanza estéril ó enervador en un sistema de cultivo fecundo y de entrenamiento vigoroso de los hombres del mañana, no puede lograrse, no se logrará nunca, si no es aquella política la política de todos los españoles, ó al menos de sus núcleos más conscientes. Hoy—declarémoslo con toda la tristeza que queráis; pero también con toda la verdad que corresponde á este pensar

en alta voz—semejante política no es aún popular en España; no tiene el calor, la fuerza, el empuje de una muchedumbre puesta en marcha. Es el tema, más que la acción, de unos cuantos oradores, escritores y *dilletanti* diversos. El pueblo aún no la siente y mucho menos la impone....

... Por lo mismo, toda labor encaminada á mostrar al país, no ya con palabras más ó menos sugestivas, sino con hechos sencillamente abrumadores, la realidad del estado de nuestras escuelas, la considero como la primera y más patriótica, prólogo obligado de una acción eficaz. Creyéndolo así—y permitidme que en este rápido enunciar de temas acompañe á la exposición de mis ideas el recuerdo de mis iniciativas ó el anticipo de mis propósitos, ya que acaso es precisamente ello mismo lo que más nos ha traído aquí á unos y á otros—en estos días estamos acabando de recibir en el Ministerio el resultado que en todas las ciudades, villas y aldeas de España ha ofrecido la doble información por mí acordada al comienzo del verano, relativa al material pedagógico de las escuelas y á los edificios donde todas y cada una de ellas se hallan instaladas—.

Me dispongo á publicarlos en sendos volúmenes, inmediatamente que los datos estén ordenados y clasificados para su más rápido y fácil análisis. El dibujo y la fotografía han sido requeridos en bastantes casos. Y yo os anuncio que, ante el lenguaje mudo, pero concluyente, de muchas de esas informaciones, ó ha desaparecido de España toda sensibilidad colectiva, ó un alarido inmenso, unánime, concluyente, del país, repercutiendo inapelable en el Parlamento, pondrá en manos de los gobernantes recursos suficientes para comenzar *de una vez*, con carácter orgánico y obedeciendo á un plan de conjunto, esa magna obra de la creación del primero y más esencial *outillage* de una Nación culta: escuelas para sus hijos, debidamente dotadas, emplazadas é higienizadas.

Para ese momento, si á él está reservada la gloria de alcanzarlo, el Ministro que os habla tiene preparado también—ocioso casi parece decirlo—el oportuno proyecto

de ley regulando y desarrollando, sobre bases compatibles con la potencia económica del país, el plan de la construcción de edificios escolares. Y en cuanto al material pedagógico, bastará que los nuevos recursos se inviertan con arreglo al Real decreto que se dignó firmar S. M. el Rey con fecha 22 de Julio último, para lograr que lo sean con la eficacia y el provecho apetecibles.

Pero—se ha dicho ya cien veces y lo han proclamado las más autorizadas palabras— en la escuela no lo son todo la escuela misma, ni su material de enseñanza. No son siquiera lo más importante para la obra de reconstitución íntima é ideal de la patria española.

Habrà, desde luego, que renegar del viejo sistema de hacer escuelas y, en general, edificios de enseñanza para ornamento aparatoso de las ciudades y de las villas y para gloria y provecho de sus autores y constructores; pensar sólo en el interés pedagógico y en el del Estado y los pueblos, que no requiere y sí rechaza la continuación intensa y amplia de ese sistema de palacios escolares, que se desacreditó ya en el extranjero, y que, antes casi de iniciarse, desacreditado está también en España, por el agravio para la justicia distributiva con que se han concedido en otros tiempos subvenciones y consignaciones; proseguir la política de especialización, ya señalada en resoluciones diversas, acomodando el tipo de escuela á la naturaleza del pueblo donde ha de funcionar, y no autorizar que sea lo mismo, por ejemplo, la escuela de una villa industrial que la de una aldea de labradores; y, en suma, asegurar desde la primera hora la inversión eficaz, con el máximo provecho para la enseñanza y el mínimo dispendio para el Tesoro, de los recursos del contribuyente, hostil en principio á todo lo que demande grandes desembolsos, por la duda—bien justificada, desgraciadamente— de que no se remedie tanto con ellos el mal de que se habla como se entretengan apetitos locales é intereses políticos, que no están en los la-

bios, pero en dirección de los cuales se rinden, sí, las voluntades más fuertes.

Y aun haciendo todo esto, y aun aplicando á la empresa una austeridad ejemplar, quedará todavía, al lado de ella, por encima de ella, mejor dicho, la obra más difícil, más personal, porque es obra viva, de carne y de sangre, de músculo y de nervios, de corazón y de alma, de vocación y de desinterés; obra de propagandista, de evangelizador, de apóstol, de soberano y magno creador: *¡El maestro!*

Dadme escuelas primorosas, dotadas con un material de enseñanza admirable; no coloquéis dentro de ellas la figura augusta de un maestro que sea digno de este nombre, y habremos perdido lastimosamente el tiempo y el dinero. España sustituirá á los infantiles personajes de aquella emocionadora obra del sugestivo y exquisito Mæterlinck. Caminará por los espacios infinitos del tiempo, siempre en pos de un ideal irrealizable. Llevará en la mano la jaula de oro, construída ya para recibir el ave de sus ensueños. Pero la jaula seguirá vacía, y el pajarito azul no cantará jamás en ella.

«El maestro nace, como el poeta»—escribió nuestro insigne Benot—. Y si, como él mismo también decía, «á nadie puede exigirse la resignación del mártir y la fortaleza del héroe», la primera preocupación del gobernante ha de ser colocar á las gentes que se sientan con vocación y medios para enseñar á las generaciones infantiles en situación de vida que permita el desarrollo de aquellas aptitudes, en condiciones de humana y normal satisfacción.

Injusto, con soberana é irritante injusticia, dañosa á los fines mismos que perseguimos, sería el que negara el progreso con que en los últimos años ha venido en tal aspecto desarrollándose la política española, por el Gobierno y el Parlamento, con el concurso de las fuerzas políticas todas, sin distinción alguna. Mencionar nombres y acuerdos sería correr grave riesgo de deplorables é involuntarias omisiones. No creo que haya existido un Gobierno, ni un solo Ministro de Instrucción

pública, que no hayan aportado al acervo común su grano de arena.

La transformación operada, no sólo en el régimen de las leyes, sino en el mismo de las costumbres públicas (el relieve escandaloso de ciertas excepciones señala por sí mismo el estado de la opinión y de las prácticas en el resto de España) habla mejor y más alto que todos los discursos y todos los panegiristas.

¡Ah! Pero aún es inmenso el camino que hemos de recorrer. Y como la Humanidad marcha en automóvil, España no puede, no debe querer resignarse á avanzar por aquél, sí; pero á la velocidad de una carreta. Estamos mejor, bastante mejor, que estábamos. Pero ¿qué han hecho mientras tanto los demás países del mundo?

No he querido fatigaros incluyendo en el curso de estas palabras más prolijidad de citas y de datos, que, por otra parte, están ya en todos lados muy al alcance de cualquiera. Leed, por el pronto, los cuadros estadísticos que consigno al final de aquéllas, tomados los unos y derivados los otros, en lo que á la instrucción primaria se refiere, del *Report* de los Estados Unidos. Léanlos también los españoles todos. ¿Qué he de decirles yo que no les diga, entre iracunda y avergonzada, su propia conciencia? De cuantos países del mundo figuran en la estadística, no quedan por debajo de esta nuestra Patria amada sino Ceilán y la India, á causa de la enorme cifra de población indígena que todavía no ha podido ser civilizada. ¿Estamos seguros nosotros, habitantes de ciudades regularmente cultas y progresivas, de que la civilización, la plena y hermosa y redentora civilización del siglo en que vivimos, ha llegado al campo, de un extremo á otro de España, á tantas aldeas y lugares del interior de las provincias, incomunicados casi en absoluto del resto de sus conciudadanos? Y si no lo estamos, ¿qué diferencia podrá haber entre ese indígena de Ceilán ó de la India y el paciente y resignado indígena de ciertas aldeas y lugares españoles, cuyas zonas de emplazamiento omito para no cosquillar en susceptibilidades regionales, pero cuya realidad se halla

impresa en documentos oficiales irrefragables y conocéis en vivo, sobre todo, no ya vosotros, Catedráticos de la Universidad y de enseñanzas superiores y secundarias, ni aun los Maestros de escuela rurales que me leerán mañana, sino, más todavía, vosotros, dignos Jefes y Oficiales del ejército, que recibís y aleccionáis á los reclutas, y vosotros, cultos Profesores del Seminario, que acogéis y adoctrináis también á las futuras milicias de la Religión; porque en unos el culto á la Patria y al deber, y en otros la vocación religiosa y la práctica de la virtud, no excluye, antes bien acentúa en los primeros tiempos, sobre todo, la necesidad de que puláis, afinéis, desbastéis sus almas, abriéndolas á unos horizontes mentales y aun de vida práctica que apenas si presentían cuando dejaron sus hogares pueblerinos?

La filosofía y la crítica modernas han rectificado el sentido y la dirección de la Historia clásica, imprimiéndola una orientación económica, social y de cultura, que sustituye al viejo concepto de los hechos históricos, escalonados en una serie de batallas y en una sucesión de reyes. «En nuestros días solamente— escribe Spencer— en los que el bien de los gobernados, mucho más que la gloria ó el provecho de los gobernantes, ha venido á dominar las ideas, es cuando los historiadores se han dedicado á estudiar los fenómenos del progreso social. Lo que realmente nos importa conocer es la *historia natural* de la sociedad. Tenemos necesidad de analizar todos los hechos que pueden ayudarnos á comprender cómo una Nación se ha engrandecido y se ha organizado». Respondiendo á este concepto, que he preferido exponer en la forma concreta y sencilla con que lo consigna Spencer, puedo yo decir, bajo su autoridad y amparado por el común asenso de todos los historiadores contemporáneos, que en la «historia natural» de la sociedad española, al lado de la gran epopeya de la Reconquista, importa escribir ahora la de esta conquista del indígena español para la obra de la cultura y la civilización universales. Y que si bella y solemne fué la toma de Granada para los

señores Reyes D. Fernando y Doña Isabel, no será, por silencioso y sencillo, menos grande aquel momento en el que, rompiendo la costra de tantos siglos, clave el esfuerzo tenaz de los maestros españoles el signo del triunfo sobre el analfabetismo, la ignorancia y la rutina.

La obra es enorme, colosal. ¡No me arrepiento de haberla incluido desde luego entre estas nuevas epopeyas humanas que consagran, no la muerte ni la devastación, sino la fraternidad de los ciudadanos y la dignidad del pueblo!

Para continuar en ella la obra á todos encomendada, no han dejado en otros aspectos el Gobierno actual y el Ministro que os habla de aportar también la colaboración de sus actos. En el proyecto de presupuestos sometido á la deliberación del Parlamento, y en un momento en el cual todos los Ministros han sido constreñidos á reducir la cifra del de su departamento respectivo, consígnase un millón de pesetas para proseguir la elevación del sueldo mínimo á 1.000; 350.000 más, que resultan precisas para cubrir el déficit producido, ya en tales atenciones del presupuesto vigente; 400.000 para creación de nuevas escuelas, y 100.000 para ensayar debidamente la enseñanza de adultos; todo ello con los aumentos complementarios en las consignaciones de material, y con la ampliación indispensable del número de Inspectores, sin la cual, entregados á la soledad y á la falta de calor social, los Maestros rurales, sobre todo, acabarían por desanimarse y rendirse al pesimismo y al escepticismo ambientes...

En el articulado de la nueva ley de Presupuestos se consignarán las disposiciones necesarias para que los Maestros vascongados y navarros y los de Beneficencia queden incorporados al régimen general de los demás del Estado...

... Trabajamos además asiduamente en la elaboración y recopilación de los datos precisos y en la ejecución de las medidas de gobierno necesarias... á fin de pagar y cancelar definitivamente los atrasos que á los maestros todavía se adeuda, por con-

ceptos anteriores al régimen hoy en vigor... á fin de acudir al remedio de la grave crisis por que atraviesa la Caja de Derechos pasivos del Magisterio, además de haber consignado ya... un aumento de subvención para la misma hasta la cifra de 350.000 pesetas...

¡Es tanto y tan complejo y vario lo que nos falta por hacer! Tenemos, en primer término, que completar el número de escuelas señalado por la ley del 57. ¡El plan de nuestro insigne Moyano es todavía un programa político, al cabo de más de medio siglo de promulgarse aquélla! Y sólo para esto, calculad, ultimado que sea el arreglo escolar, del cual no se halla pendiente en el Ministerio ya ninguna provincia, que habremos de crear más de 10.000 escuelas. Pero no olvidéis que la escuela no es ya un amontonamiento antipedagógico é inhumano de alumnos, sino la ordenación racional, higiénica y moral de un grupo de ellos, á los que alcance la acción eficaz del maestro que ha de dirigirles. Un maestro no puede dirigir, ni siquiera atender, como en tantas y tantas de nuestras escuelas, á más de un centenar de muchachos. Dad á cada maestro—sin reducir demasiado el coeficiente ideal, siempre en consideración á la posibilidad tangible—no más que 50 niños. Pues sólo para esta obra, según los cálculos del Museo Pedagógico, serán necesarios, sobre los que tenemos, *cincuenta mil maestros más* en España.

¿Os asustáis de la cifra y aun de la dificultad inmediata personal de llegar á ella? Anticipémonos á suscribir á la realidad de la observación, para que el cómodo egoísmo de los indiferentes no encuentre en ella un pretexto á que asirse, declarando locos ó visionarios á los que así luchamos. Pero á nadie, que yo sepa, se le ha ocurrido improvisar en un instante todo el admirable entramado de esa obra colosal. Su misma magnitud es la primera razón que ha de movernos, no á abandonarla ni á aplazarla indefinidamente, sino á aplicar á ella, cuando menos, la misma intensidad de acción que viene aplicándose á la solución de otros problemas nacionales.

Preocúpanse, con razón, en los actuales instantes las Potencias del mundo de no quedar unas por bajo de las otras en sus planes de organización y defensa marítima y terrestre. ¿Por qué nosotros no hemos de tomar también en cuenta lo que en otros países se hace, modificando la actual indefensión de nuestra cultura, respecto á la formidable obra pedagógica á que se consagra el mundo entero?... ¿Cómo olvidar el ejemplo de Italia?

Con una población de 34 millones y medio de habitantes, y en un presupuesto total de gastos de 2.415 millones de liras, habiendo invertido en instrucción pública en 1911, 105 millones y medio, propone para el presupuesto de 1912 á 1913 una cifra de muy cerca de 140 millones y medio de liras. Es decir que, en plena guerra en Trípoli, y soportando todos los gastos extraordinarios que de tal situación se derivan, no vacila Italia en votar para enseñanza cerca de 35 millones más que en el ejercicio último. Téngase en cuenta, para completar el juicio que este suceso haya de merecernos y la influencia que sobre nosotros pueda ejercer, que á la cifra consignada ha de añadirse la suma con que contribuyen las provincias y los Municipios, que tienen la obligación de sostener determinados establecimientos, y que en los últimos años representa más de 85 millones de liras.

Pero dice la Comisión parlamentaria que urge acabar con el analfabetismo y con todas sus consecuencias de carácter moral y económico; que la ley Cassatti, de 1859, proclamando la instrucción gratuita y obligatoria, fué inútil— ¡ved cuánta semejanza con nuestra ley Moyano! —, porque no se dieron medios para hacerla efectiva; que la ley Coppino, de 1877, con el mismo espíritu, tuvo escaso efecto, tanto, que no hace mucho existía un 60 por 100 de analfabetos en las provincias del Norte, un 75 en algunas regiones del Centro, y un 89 en las del Mediodía. «No podía ser de otro modo— añade la Comisión—: faltaban las escuelas, y los locales, y los maestros, y los cursos donde prepararlos, y, sobre todo, faltaba el dinero, los propósitos maduros y concor-

des para poner mano en la gran obra de la instrucción popular.» Abordó el problema, primero, el Gabinete Sonnino con el proyecto Daneo; después, el Gabinete Luzzatti con el proyecto Credaro, el cual fué ley en Junio de 1911, bajo el Ministerio Giolitti. En virtud de esta ley, el gasto de instrucción elemental para 1912 13, se ha aumentado en cerca de 32 millones de liras. Y la Comisión recuerda que hay además motivo para consolarse al pensar que en 1861 todos los servicios dependientes del Ministerio de Instrucción pública importaban 15.232.523 liras, mientras hoy suben á 140.445.458. Acometela Comisión de frente el problema de la asistencia obligatoria, y dice que, para llegar de un modo efectivo á ella, nada mejor que implantar diferentes medios, ya conocidos, de atraer á los niños é interesar á las familias: distribución de trajes, calzado, libros, material de trabajo á los alumnos pobres, que sólo así pueden con decencia frecuentar las escuelas al lado de los demás; reparto de comidas; organización de colonias escolares, bibliotecas, instituciones de previsión y ahorro, y sugestión constante, mediante diversiones y regocijos infantiles, tales como las sesiones cinematográficas.

(Continuará.)

## ORGANIZACIÓN LEGAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA ARGENTINA (1)

por el Dr. Manuel Derqui.

(Conclusión.)

### III. — Promociones.

Los sistemas de promoción han sido objeto y tema de vivas y apasionadas controversias. La cuestión tiene para mí escasa importancia. Los sostenedores del examen incurren en el error vulgar, pero explicable, de considerarlo como un factor integrante de la enseñanza, en cuyo éxito y eficacia le atribuyen una participación muy principal. Los abolicionistas piensan, por

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



el contrario, que él solo constituye un medio de control, de dudosos y precarios resultados en todos los casos, y absolutamente innecesario cuando el desarrollo y desenvolvimiento de la enseñanza se realiza normalmente; afirman también que sus pretendidas ventajas y beneficios no compensan en manera alguna los graves males y trastornos físicos, morales é intelectuales que ocasionan en el alumno y en los fines y tendencias de la propia labor docente.

La cuestión reviste un interés más doctrinario que práctico desde el doble punto de vista de su influjo coercitivo sobre el alumno en el sentido de una mayor consagración al estudio, y de su eficacia para medir el valor real de la preparación y aprovechamiento del mismo. No faltan tampoco los que quieren juzgar por él el grado de ilustración y competencia del profesor, criterio absurdo, pero que estuvo en auge en los viejos claustros del Colegio nacional de Buenos Aires durante los tiempos de su mayor esplendor y prestigio, suscitando entre sus acreditados y sesudos profesores una verdadera lucha, que, según las referencias autorizadas de uno de nuestros más eminentes Ministros de Instrucción pública — estudiante entonces de aquella casa—, se resolvía siempre en favor de los más hábiles en el juego de la simulación y la mentira; con frecuencia, el profesor, que se veía comprometido y en situación difícil, comunicaba á sus alumnos el tema á que tendrían que responder en los próximos exámenes de fin de curso. Agregaba aquél que, en la aplicación de procedimiento tan eficaz para salvar la cátedra y la reputación docente, sobresalía un joven y distinguido catedrático de Filosofía, que más tarde había de ocupar y ocupa altas posiciones en la política y en el Gobierno.

Por convicción y por experiencia figuro en las filas abolicionistas, y me encuentro, por lo tanto, en desacuerdo con las ideas que el Dr. Agote sustenta en su proyecto. Es posible que el sistema de promoción que en él se adopta sea el mejor ó el peor. No entraré á discutirlo; para mí,

todos los que no se funden en la supresión del examen son malos y perniciosos.

El Dr. Adolfo Posada, en una de las conferencias pronunciadas en la Asociación Nacional del Profesorado, afirmaba rotundamente que el examen «era la carcoma de la enseñanza»; esta era también la opinión de Altamira. Y entre nosotros, el exministro de Instrucción pública Doctor D. Joaquín V. González suscribió el decreto de 27 de Febrero de 1905, suprimiendo los exámenes de fin de curso.

Se sostiene, y este es el argumento más poderoso que aducen los partidarios del examen, que él es indispensable para asegurar la consagración y el esfuerzo perseverante del alumno é imponerle al propio tiempo la necesidad del repaso al finalizar el curso, con el que se impide el olvido de muchos conocimientos útiles y esenciales.

Nada de esto es exacto. Ni cómo podría serlo, si precisamente el examen prescinde por completo de la labor diaria del aula y de aquel esfuerzo perseverante á que por él se quiere obligar al alumno, para tener sólo en cuenta los resultados del examen. El abandono y la negligencia sistemática del alumno tiene así un tribunal de apelación en la Mesa examinadora. Abolido el examen, su situación cambia fundamentalmente. La dedicación y el trabajo del alumno en el aula, el gabinete y la biblioteca son los únicos actores que intervienen en la sanción final de sus esfuerzos; todo lo debe esperar del estudio continuado y metódico. Su ignorancia no tendrá ya el premio inmerecido que, por el sistema del examen puede conquistarse en una prueba superficial, fugaz y aleatoria.

Se agrega todavía, que la necesidad del repaso impuesto por el examen permite que el alumno adquiera un conocimiento de conjunto y realice el trabajo de síntesis y de generalización.

Se reincide así en la tendencia de erigir el examen en método ó sistema de enseñanza. La virtud que pretende atribuirse á aquél es obra exclusiva del profesor. Las ideas de conjunto no serán jamás provocadas en el alumno por el simple repaso, y

mucho menos cuando éste se realiza con la angustiosa precipitación de los últimos días próximos y anteriores al examen. Es absurdo, por otra parte, el sostener que aquel que estudia y analiza ordenada y perseverantemente durante todo el curso escolar, no pueda dominar el conjunto y hacer síntesis y generalizaciones, y es contradictorio é inverosímil que los mismos que esto sostienen, afirmen en seguida que esa tarea sea posible para quienes ha trascurrido el mismo período sin obligaciones inmediatas é imperiosas, y que sólo en los últimos días tratan de recuperar el tiempo perdido, con lecturas afanosas y precipitadas.

En cambio, la institución del examen ofrece el grave peligro, real y casi siempre inevitable, de desnaturalizar y pervertir la enseñanza. Ello sucede cuando él se impone al espíritu del que enseña y del que aprende como objeto y única finalidad del estudio. Entonces el profesor se convierte en un simple y frío intermediario entre el alumno y el texto, y uno y otro sólo trabajan para el examen.

«Ese régimen, dice el eminente profesor italiano Cogliolo, ha incubado la polilla de los textos de examen; de *los disparatados y brevísimos compendios*, de los apuntes para rendir examen. Cuando no está el mal en esa polilla de los textos y de los *extractos para examen*, se le encontrará en la legión de los *preparadores de exámenes*, que consagran los últimos meses ó días del año escolar á un verdadero relleno de la memoria de los jóvenes, con la estopa de los conocimientos superficiales y con las fórmulas nuevas de algunas generalizaciones muy socorridas.» Por su parte, Guyau declara que «la invención de un arte de preparar para los exámenes se sustituye al arte de enseñar la ciencia».

El Sr. Dorado, ilustre profesor de la Universidad de Salamanca, dice al respecto: «La enseñanza para el examen y el estudio de verdad, son incompatibles. El que se prepara para el examen no estudia, pues una cosa es estudiar y otra prepararse para examinarse victoriosamente, y si

puede ser con brillantez y lustre. No es posible pensar en ambas cosas al mismo tiempo y darles á ambas satisfacción.»

Guyau, antes citado, en su obra *Education et Héredité*, dice: «Alguno de nosotros ha experimentado esa sensación del bienestar intelectual que sigue á los días de examen, y que consiste en sentir el cerebro libre de todo cuanto se ha ido amontonando deprisa; en readquirir el *equilibrio*, en olvidar. El diploma no significa de hecho con frecuencia sino el privilegio de volver á convertirse en ignorante, y esta saludable ignorancia que se va gradualmente readquiriendo después del día de la prueba, es, á menudo, tanto más profunda cuanto mayor ha sido la tensión de espíritu empleada por el alumno para reunir en el día referido todo su saber, á causa del agotamiento nervioso que de ella resulta.»

El carácter de la cuestión que me ocupa justifica ésta y otras citas que me veo obligado á hacer contrariando el propósito que me trazara y que hasta ahora había cumplido. Se trata de un punto que en lo que tiene de doctrinario, reclama el conocimiento de las opiniones autorizadas, que más franca y categóricamente se hayan expresado al respecto. Después vendrán los datos y comprobaciones de nuestra experiencia personal.

Ellas, por lo demás, no pueden ser más interesantes y concluyentes. La Comisión de sabios é ilustrados profesores que el Gobierno de Italia designó para que especialmente estudiara é informara sobre la cuestión, observa que los exámenes, más bien que favorecer el estudio serio, apasionado, de la Ciencia, producen frecuentemente el efecto contrario, y agrega: «los exámenes anuales tienen el inconveniente gravísimo de que los jóvenes se habitúan á ser guiados por una mano ajena en todos los pasos que dan por el camino de la ciencia y pierden toda iniciativa personal y propia. Apremiados continuamente por la idea de los exámenes, concluyen por estudiar para éstos. Muchas veces todo esto se reduce á una cuestión de memoria; se van almacenando en ella las acostum-

bradas fórmulas sin preocuparse de nada más, y se sale victorioso de la prueba con algunas ideas completamente superficiales que se borran muy pronto, y de seguro sin haber adquirido una seria cultura científica. Otra cosa sucede cuando el joven, durante el período de sus estudios, se halla libre de la preocupación de experimentos próximos, cuando sabe que sus aspiraciones no deben ser salir adelante de cualquier manera que sea, de esta prueba, sino de hacer propias las verdades de la Ciencia á que se consagra».

Temo abusar, pero no puedo resistir á la tentación de hacer una última cita, reproduciendo una página muy expresiva del libro *Melanlias Universitarios*, del profesor Cogliolo. «Los exámenes, dice, en las Universidades, se han convertido en una cosa ridícula. Es un espectáculo realmente desgarrador... ver á tantos jóvenes de ingenio y de buena voluntad que se corrompen y embrutecen por el temor del examen; ver que los profesores fosilizan la Ciencia en algunas tesis extraídas á la suerte y que obligan luego á estar días enteros sentados á la mesa, repitiendo como organillos las mismas preguntas...; ver que los estudiantes encaminan todas sus energías al fin de pasar los exámenes, no leyendo sino aquello sobre que presumen han de ser interrogados. Se quiere poner pena á los jóvenes, y se les cortan los vuelos; se cree que se les obliga á estudiar, y lo que se hace es convertir la libre investigación en un esfuerzo de memoria. El amor á la Ciencia no halla lugar aquí. Para los efectos del examen basta con la rítmica repetición de lo que ha dicho el profesor. El joven no cuestiona libremente con el profesor, porque teme al examen; no se atreve á tener opinión propia ni á pensar con la propia cabeza, porque teme al examen. Este bendito examen domina todos sus pensamientos y todos sus actos; al grado de rigor del examen se proporciona el estudio, y el joven no se siente atraído á trabajar principalmente en aquella disciplina hacia la cual tiene más aficiones, *sino en aquella otra cuyo profesor es más riguroso en los exámenes*. El examen es, por

lo tanto, la carcoma de las Universidades; en nombre de la Ciencia, es preciso odiarlo y maldecirlo.»

Omito todo género de consideraciones respecto á los efectos perniciosos del examen sobre la salud del estudiante.

La observación está ya vulgarizada y su comprobación ha sido concluyente. «La anemia, la epistaxis, la cefalalgia, la neurastenia y otras enfermedades que se observan frecuentemente en el período escolar, dice el profesor Ygnatief, tienen el triste privilegio de ser citadas en Patología, como ocasionadas por las vivas emociones que los alumnos sufren en el acto del examen. La época de los exámenes obra sobre el organismo á modo de una enfermedad aguda, alterando profundamente la nutrición y disminuyendo el peso del cuerpo.»

Considerando el examen como medio ó procedimiento de control, no es menos condenable; á este respecto parece que hubiera sido ideado para favorecer el abandono y la negligencia intelectual. El estudiante distinguido nada puede ni debe esperar de él; ni el bien ni el mal. Cuando más este último, pues cualquier deficiencia de detalle ú omisión, producida por la propia sobreexcitación nerviosa puede ocasionarle una calificación inferior é inmerecida. Y como los efectos se encadenan, tal vez no está en ello el daño principal, sino en sus perniciosas y desconcertantes consecuencias morales. La situación del mal estudiante, es, por el contrario, cómoda y de las más ventajosas. Sin el examen, su desaprobación sería irremediable; con él, todavía puede y debe alimentar esperanzas. Por lo menos, nada tiene que perder, y por el contrario, mucho puede ganar. Se encuentra en las condiciones del que ha comprado un billete de lotería, con la diferencia de no haber gastado un peso, aun cuando haya derrochado el tiempo. Para él, como para éste, el grande es difícil, si no imposible; pero siempre puede caerle un premio menor, aunque sólo fuera por la terminación de las últimas cifras. Con todo, no sería un milagro, y á veces sucede que le toque la suerte mayor.

Antes de concluir, debo y deseo rectificar la inexactitud en que se ha incurrido al sostener—fundado en una falsa ó deficiente experiencia—que fuera del examen no existía control posible en la enseñanza. Si ello fuera así, las estadísticas de promociones lo pondrían clara é inequívocamente de manifiesto, por el estudio comparativo de los datos que ellos arrojan durante los períodos en que han existido exámenes con los otros en que fueron suprimidos.

No tengo los datos correspondientes á los demás colegios nacionales, pero las estadísticas escrupulosamente comprobadas del que está á mi cargo, demuestra de la manera más concluyente aquella inexactitud.

En el año de 1904, es decir, bajo el régimen del examen, el resultado fué el siguiente:

Aprobados, el 57 por 100; desaprobados, el 42,1 por 100.

En los años subsiguientes, en que aquél estuvo suprimido, dichos resultados variaron:

1905: aprobados, el 47,6 por 100; desaprobados, el 52,4 por 100.

1906: aprobados, el 45,5 por 100; desaprobados, el 54,5 por 100.

1907: aprobados, el 42,1 por 100; desaprobados el 57,9 por 100.

Restablecido el examen, los términos vuelven á alterarse así:

1908: aprobados, el 43,7 por 100; desaprobados, el 56,3.

1909: aprobados, el 36,1 por 100; desaprobados, el 63,9.

1910: aprobados, el 64,3 por 100; desaprobados, el 35,7.

1911: aprobados, el 48 por 100; desaprobados, el 52.

Como se ve, el porcentaje de aprobados disminuye, y aumenta, en cambio, el de desaprobados durante el período en que los exámenes fueron suprimidos, lo que demuestra que su influencia no sólo es nula, sino contraproducente como control en la enseñanza. No se olvide, por lo demás, que es el mismo personal docente el que actúa en las distintas épocas á que corresponden aquellos datos.

Llamo finalmente la atención sobre el aumento progresivo del porcentaje de desaprobados en los tres años en que las promociones se hacían sin examen, pues el hecho es bien significativo para apreciarse la fácil y visible consolidación del sistema y los indudables beneficios que de él habría recibido la enseñanza, á haberse mantenido hasta ahora.

No sucedió, sin embargo, así. Los exámenes fueron restablecidos cuando la República Oriental del Uruguay conservaba, satisfecha de sus resultados, el reglamento abolicionista del 29 de Octubre de 1904, y en momentos en que la misma tendencia se imponía para la enseñanza oficial en Alemania, España é Italia y en que profesores de la Facultad de Derecho de París, tan eminentes y autorizados como Salettes y Thaller, denunciaban los efectos perniciosos del examen anual al que el primero considera «como la característica del procedimiento exegético-escolástico apegado al texto y esclavizado al programa», y el último, como factor que «todo lo conculca, haciendo imposible la libertad de enseñar por parte del profesor y la de aprender por parte del estudiante».

#### IV

#### Textos y material de enseñanza.

I. Antigua y siempre nueva es la discusión suscitada respecto á la conveniencia ó inconveniencia del texto oficial, y profunda la divergencia que ella ha creado entre los entendidos en cuestiones de enseñanza. La falta de acuerdo entre éstos proviene, á mi juicio, de que partidarios y adversarios han generalizado el problema, refiriéndolo á todos los grados de la enseñanza. Considerado de esa manera, la conciliación de opiniones es imposible. Hay que tener en cuenta las condiciones propias y particulares en que cada una se desenvuelve. La necesidad y conveniencia del texto oficial cambia y varía de una en otra, á igual que los métodos y procedimientos didácticos.

Por esto, no es posible prescindir del

concepto y los fines á que ellas responden, como tampoco de la edad del alumno y del mayor ó menor desarrollo de su capacidad y disciplina intelectual.

El texto oficial, ó simplemente autorizado, cuyo contenido responde al propósito deliberado de graduar el conocimiento, haciéndolo accesible, en extensión é intensidad, á la limitada mentalidad del niño, conviene, sin duda alguna, á la instrucción primaria, cuyos fines no pueden ser otros que el de proporcionar al ciudadano una preparación general, pero elementalizada, que no hay inconveniente en dosificar, porque ella sólo persigue su habilitación para actuar en una vida de relación inferior y casi podría decirse rudimentaria.

Pero no ocurre lo mismo en la instrucción secundaria y en la superior. No creo, ni sé, que nadie haya sostenido la conveniencia ó necesidad del texto oficial con respecto á la última; tampoco me explico cómo ha podido aconsejarse su adopción para la primera. Pienso que las mismas razones existen para condenarlo en uno y en otro caso.

Si el régimen del examen es pernicioso porque impone la tiranía del texto, su consagración oficial no puede producir resultados benéficos.

No se olvide que el fin de la enseñanza, en sus grados ya superiores, no es el de suministrar al alumno un número determinado, mayor ó menor, de conocimientos. La adquisición de éstos, de parte del que enseña y del que aprende, no es el objeto de su finalidad; antes es un medio de disciplinar la inteligencia, despertar el interés y la curiosidad científica en el alumno, dirigiendo y estimulando sus esfuerzos en las tareas fecundas y provechosas de la investigación personal.

De lo contrario, la acción de aquélla resultaría insegura y desagradable, y siempre supeditada al mayor ó menor poder de asimilación y de retentiva del alumno; de cualquier modo, la cantidad aprovechada de los conocimientos transmitidos en el aula sería variable, é imposible de calcular la proporción en que ellos han de olvidarse una vez que la atención deje de actuar y

el texto sea despreciativamente abandonado entre las cosas que han perdido su razón de existir. Lo único cierto es que, por el transcurso del tiempo, irán sucesivamente desapareciendo, sin que el alumno haya adquirido, en cambio, la aptitud necesaria para iniciar, dirigir y ordenar su labor intelectual en el sentido de las inclinaciones y predisposiciones predominantes de su espíritu. En tales condiciones, su situación es parecida á la del heredero adinerado que, habiendo obtenido la fortuna sin esfuerzo ni trabajo de su parte, se encuentra, en el momento de la bancarrota y la miseria imprevistas, impotente por ineptitud para reconstruirla ó simplemente para ganarse el pan de cada día.

El dogmatismo en la enseñanza es obra exclusiva y directa del examen y del texto. Aquél como finalidad y éste como medio é instrumento para realizarla, son los factores que en íntima y perfecta alianza ejercen la más perniciosa influencia en su desenvolvimiento. El profesor olvida ó pierde el concepto de su austera y elevada misión, constituyéndose en simple intermediario entre el alumno y el texto; de éstos, el primero reduce su papel á la función pasiva de aprender de memoria las lecciones del día, sin penetrar su sentido, para recitarlas mecánicamente con la mayor fidelidad posible. No haya temor para el profesor de alguna pregunta inesperada ó indiscreta; habituado á recibir la ciencia hecha, su inteligencia es inaccesible á la duda y absoluta su fe en la infalibilidad de la cátedra y del texto, que constituye, por su parte, la medida que orienta y determina el máximo del esfuerzo y la labor que profesor y alumno deben realizar en el aula. La enseñanza queda así equiparada y reducida á un simple y puro mecanismo.

La falta de espontaneidad é iniciativa y de aptitudes para el esfuerzo y la investigación personal que en el alumno produce el uso y manejo del texto oficial ó clandestinamente adoptado, se manifiesta de manera inequívoca en un hecho elocuente por su misma trivial simplicidad, que de continuo se produce, cuando el profesor y el

alumno se someten á su tiranía. Según sea el proceso de esa adopción, el texto responde ó no, íntegra y cumplidamente, al respectivo programa. Es frecuente que esa correspondencia sea completa, pues ó el texto se escribe para el programa, ó el programa se redacta por y para el texto, mediante el fácil procedimiento de copiar su índice; sin embargo, á veces, y por excepción, no ocurre esto, y es de ver entonces la actitud pasiva que la incapacidad y la impotencia determinan en el alumno ante una pregunta del programa no contestada en el texto. Formulada por el profesor, el silencio más absoluto se hace en la clase; las respiraciones se contienen, las cabezas se inclinan y las miradas se dispersan, rehuyendo la interrogación directa. La respuesta circula después uniforme y desconcertante de pupitre en pupitre: ¡No está en el texto, señor! ¡No está en el texto, señor! A ninguno puede ocurrírsele que esa omisión era subsanable en la biblioteca, ni cómo y para qué ir á ella, si en la clase el texto había hecho inútil é innecesaria toda noticia bibliográfica y difícil ó desconocido el simple manejo de un catálogo de libros.

El tema me seduce, pero me apercibo una vez más que estas ligeras reflexiones van excediéndose ya de sus proporciones normales, motivo que me induce á no insistir sobre él, reproduciendo aquí las razones y argumentos, ya vulgarizados, en pro y en contra del texto oficial. Habría deseado que los artículos 30, 31 y 32 del proyecto del señor diputado Agote se redujeran á uno solo, prohibiendo la adopción oficial y clandestina del texto en la enseñanza secundaria; respeto la convicción y el propósito que lo han inducido á no hacerlo así, y me limito á fundar en las breves consideraciones anteriores mi desacuerdo al respecto.

En el terreno de las transacciones, quizás lo admitiría para los dos primeros cursos del Colegio Nacional, sustituyéndolo en los superiores con la redacción de programas bibliográficos que contengan la enumeración prolija, selecta y detallada de los textos y obras, especiales y gene-

rales, más importantes y autorizadas en las respectivas asignaturas.

La ventaja y novedad del sistema ó procedimiento serían indudables. Lo último, porque no creo que él se practique y haya sido enunciado en otra parte; lo primero, porque el programa, en esa forma, facilitaría considerablemente la tarea y la misión del profesor, poniéndole á la vista y á la mano los datos necesarios para adquirir la información más completa en la materia de su enseñanza, y sería especialmente útil para los que se inician en la tarea docente y para aquellos que por cualquier razón ó circunstancia carezcan de la preparación que ella requiere y exige. El alumno, por su parte, dispondría así de los elementos que le permitan satisfacer libre y espontáneamente los estímulos y solicitudes de su espíritu por el estudio y la investigación personal, librándose al propio tiempo de una mala ó imperfecta dirección docente, circunstancia muy apreciable, si se considera que ella influirá considerable y eficazmente en el seno mismo del profesorado por la vasta erudición que sus miembros necesitarán adquirir para ponerse á cubierto de las desagradables sorpresas que podrían proporcionarle sus propios alumnos. Provocada así la voluntad y la actividad intelectual de éstos, el aula dejará de ser recinto de frías y estériles recitaciones para convertirse en campo fecundo de discusión y controversia.

II. Por el art. 13 del proyecto, se destina una parte del producto de los derechos de matrícula y de examen al fomento de bibliotecas y laboratorios. La medida entraña una gran trascendencia, en su aparente sencillez é insignificancia.

La deficiente y exigua dotación de los gabinetes y laboratorios de los colegios nacionales, tanto como la falta de bibliotecas, provistas de libros de texto y de consulta necesarios é indispensables para el profesor y el alumno, es una circunstancia atenuante, que se ha olvidado ó no ha querido tenerse en cuenta al adjudicar á los Cuerpos docentes la parte de responsabilidad que les corresponde en los defectos y deficiencias de que se acusa á la

enseñanza secundaria. Ésta ha conquistado todos sus progresos por el impulso y las transformaciones que le han impreso los nuevos métodos y procedimientos pedagógicos, fundados en la enseñanza objetiva del profesor en la clase y en la observación y experimentación práctica que directamente realiza el alumno en el gabinete y en el laboratorio. La falta de aquellos elementos para encaminar y dirigir el desarrollo de la enseñanza dentro de esas nuevas tendencias y orientaciones, ha paralizado la acción de los que pretendían y aun luchan por sustraerla y liberarla de los viejos moldes en que pelagra cristalizarse, excusando, al propio tiempo, la inercia del elemento conservador y retrógrado.

Son, por lo demás, muy conocidas las causas que han contribuido á mantener semejante situación, sin que excusa alguna las justifique. Las leyes de Presupuesto siempre han sido mezquinas para la enseñanza, á la que se le ha negado lo indispensable, mientras que en otras inversiones se acordaba hasta lo superfluo. Fuera largo y enojoso hacer la historia y revelar en los hechos concretos el contraste desconsolador de estas anomalías.

La tarea sería, por lo demás, inútil, y los esfuerzos para desarraigar sus causas, ineficaces y estériles. Los institutos oficiales de enseñanza son ya demasiado numerosos para esperar que los presupuestos se recarguen con las partidas correspondientes á las valiosas adquisiciones que habría que realizar para dotarlos del material de enseñanza de que carecen en mayor ó menor grado. Es preferible y más práctico desistir de todo empeño al respecto y arbitrar otros medios más seguros y reales, aunque sean de larga y lenta realización.

Una sola observación formularé á su respecto, fundado en la situación difícil y desventajosa en que se desenvuelven los colegios nacionales. Es posible que el porcentaje sobre el producto de los derechos de exámenes de ingreso y matrícula de primer año, que por el artículo ya citado se destina al fomento de bibliotecas y laboratorios, sea suficiente á la realización

del propósito que inspira y determina la medida. Pero la idea de «fomento» implica la existencia de aquello que se trata de favorecer y desarrollar, y desgraciadamente no es ese nuestro caso. El material con que cuentan los gabinetes y laboratorios de aquéllos, así como la dotación de sus bibliotecas es de una absoluta deficiencia, circunstancia que impone la necesidad de iniciar su formación con adquisiciones de relativa importancia y valor.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pienso que los recursos que por el citado artículo se destinan á esos fines debían ser aumentados para los dos ó tres primeros años de vigencia de la ley, manteniendo el porcentaje y la proporción que él determina para los sucesivos. Con esta pequeña reforma quedaría resuelta en forma definitiva y práctica esta cuestión, que tan fundamentalmente afecta los intereses de la enseñanza.

\* \* \*

Toca á su término este trabajo. No obstante todos los esfuerzos, no he logrado hacerlo más breve, arrastrado por las irresistibles solicitudes de sus temas interesantes y complejos. Y lo lamento, porque ello me impide considerar alguna de las otras cuestiones comprendidas en el proyecto de ley orgánica de la enseñanza, tales como—para no citar sino las más importantes—las relativas al gobierno de los institutos y condiciones de ingreso.

Respecto al primero, he de hacer constar que el franco espíritu de reacción que anima á su autor, queda una vez más de manifiesto en los artículos 5.º y 24, cuyas disposiciones acertadas, oportunas y discretas no pueden menos que contar con la adhesión de los que conocen las hondas perturbaciones producidas en el gobierno y en la organización interna de los Institutos por el avance de las tendencias retrógradas y las imposiciones del prejuicio y la rutina.

El proceso ha sido lento, pero constante. Aquel Sr. Rector de hace 40 años, considerado en la sociedad y en las esfe-

ras del Gobierno, respetado en su entidad moral y legal dentro y fuera de los Claustros; libre de las ataduras de las reglamentaciones minuciosas y detallistas, y habilitado, por lo tanto, para imprimir al instituto—del que era espíritu y músculo—el sello de su propia personalidad, está hoy reducido á un simple agente de funciones mecánicas y subalternas, cuyos menores movimientos é iniciativas tienen que desenvolverse dentro de la estrecha órbita marcada por la tiranía reglamentaria.

Se dirá acaso—y lo he escuchado muchas veces—que la razón de todo esto reside en la significación personal de los Rectores de una y otra época. Es probable que así sea; pero tengo para mí, que la transformación operada es causa y no efecto; es decir, que no son las condiciones del desempeñante las que la han determinado, sino la reducción progresiva de la importancia del cargo por el cercenamiento de las atribuciones y facultades á él inherentes, la que ha contribuido al éxito de las aspiraciones prematuras ó ilegítimas. Reintégrese al Rectorado la suma del poder y autoridad que le son propias é indispensables para el desempeño de sus difíciles y elevadas funciones, y al cabo de poco tiempo todo se habrá normalizado. Así, al menos, será posible distinguir y apreciar la capacidad de los unos y la ineptitud de los otros, evitándose la desconcertante injusticia con que ahora la opinión junta todas las cabezas para herirlas de un solo golpe en su uniforme descalificación.

En el orden de estas ideas no podrá menos que reconocerse el espíritu liberal y progresista que ha inspirado las disposiciones, estableciendo: la ordenación rectoral de los estudios (art. 10), la facultad de suspender por inconducta al personal técnico y administrativo (art. 5.º), la de establecer el régimen interno y disciplinario del Instituto, formulando el respectivo reglamento (art. 6.º), y la extensa atribución de «implantar todas las medidas sensatamente aplicables al mejor aprovechamiento de los estudios y á la más impecable conducta moral del establecimiento» (artículo 24).

Una observación encuentro que hacer en este punto. Se ha omitido fijar las facultades del Rectorado en la concesión de licencias al personal docente. Por los reglamentos vigentes sólo puede acordarlas por ocho días improrrogables, limitación cuyos inconvenientes ha demostrado la práctica. El trámite de las respectivas solicitudes siempre requiere tiempo, y la situación que este hecho crea se vuelve incómoda y anormal cuando los profesores titulares se ven impedidos de continuar en el desempeño de la cátedra hasta el nombramiento de los suplentes. Y ocurre, ó que se produce una interrupción en la enseñanza, ó el Rectorado, para evitarla, hace designaciones interinas, no siempre confirmadas, lo que motiva un doble cambio de profesor en el transcurso de algunos días, perjudicial para la enseñanza y pernicioso para el alumno. La experiencia aconseja, pues, se autorice al Rectorado, para conceder licencia hasta el término de dos meses, y designar suplentes, entre los profesores titulares de materias afines del mismo establecimiento, medida que tiene también su apoyo en el conocimiento inmediato y directo que aquél posee de los méritos y aptitudes del personal á sus órdenes.

\*  
\*  
\*

El ingreso al Colegio Nacional es otra de las cuestiones de positivo interés é importancia para la enseñanza secundaria. La iniciación de los estudios que á ésta corresponde, requiere una preparación previa, sin la cual es difícil, si no imposible, que ella pueda realizarse en condiciones normales y ventajosas. De ahí la necesidad de correlacionar los estudios primarios y secundarios, aun cuando se consideren independientes por sus conceptos y sus fines. No se pretendería con ello subordinar la misión y el destino de la escuela al Colegio Nacional, ni mucho menos, convirtiendo los fines sustanciales de la primera en antecedentes del último; no. Ello importaría una subversión destructiva de los mismos. Pero sin perjuicio de mante-



nerlos y respetarlos en toda su integridad, es posible llegar á aquellos resultados, mediante una coordinación racional entre sus respectivas enseñanzas, ya que no existen incompatibilidades irreductibles entre ellas. Por el contrario y sin que por esto se sacrifique ó comprometa la misión de la escuela, ésta debe, al propio tiempo, satisfacer y respetar el porvenir y el interés del pequeño grupo, llamado, por razones superiores é imperativas, de orden intelectual y social, á formar parte de las clases gobernantes y dirigentes del país.

De acuerdo con estas conclusiones é ideas, el certificado del 6.º grado de instrucción primaria debería ser el medio único y exclusivo para el ingreso al Colegio Nacional. Circunstancias notorias han determinado después la implantación del examen de aptitud.

Para apreciar las ventajas y deficiencias de uno y otro sistema habría que detenerse en el estudio y análisis de las condiciones en que respectivamente se desenvuelven y actúan, si no tuviéramos á la mano el testimonio seguro é inequívoco de la experiencia para determinarlos en todo su valor.

Sus resultados, en efecto, no han sido satisfactorios. La preparación demostrada por los alumnos incorporados al primer año del Colegio Nacional mediante el examen de aptitud es de una absoluta nulidad, é insuficiente la de aquellos que lo hacen con certificado de 6.º grado.

En los primeros, las causas son obvias. Se trata de niños que carecen de la disciplina mental que sólo se adquiere por el desarrollo ordenado y metódico del estudio; que se preparan, especialmente, bajo las imprudentes impacencias de los padres no siempre inspirados en los verdaderos intereses de sus hijos y las habilidades inmorales de los preparadores para el examen. El Tribunal de profesores nada puede contra todo esto. Su acción no puede exceder á la del examen mismo, cuyo poder de control es tan inseguro y precario. Además, el criterio de apreciación es relativo, y humanamente, no puede dejar de serlo. La suficiencia de los unos se deter-

mina por el grado de ignorancia de los otros. Por lo que respecta á la instrucción primaria, mucho dudo que sea fácil eliminar las causas que determinan la ineficacia indiscutible de su acción educativa. Toda medida ó reforma que en ese sentido se intentara será siempre de larga y lenta evolución.

Ella importaría, por lo tanto, una solución para el futuro.

El mal, en cambio, afecta al presente y se impone defenderlo contra sus efectos y consecuencias perniciosas y perturbadoras.

Penetrado de esta necesidad, solicité del Ministerio la autorización correspondiente para organizar en el Instituto á mi cargo, un curso preparatorio de la enseñanza secundaria, la que fué acordada por decreto de Febrero de 1907. Para ingresar á él se requería 11 años de edad y certificado de 5.º grado. Correspondía, por lo tanto, al 6.º grado, con la diferencia de que, en vez de las 14 asignaturas que el plan asigna á éste, sólo se dictaban en el curso preparatorio las siguientes: Castellano, seis horas semanales; Aritmética y Geografía práctica, seis horas; Historia argentina, cuatro horas; Geografía argentina, tres horas; nociones de Historia Natural, dos horas; Dibujo, dos horas.

Funcionó este curso cinco años, hasta el actual, en que fué suprimido para dar cabida al exceso de aspirantes al ingreso á primer año. Actualmente en la matrícula de primero á quinto año se encuentran inscriptos alumnos egresados de él, y la experiencia ha constatado estos hechos significativos, que eximen de todo comentario: el 10 por 100, al terminar el año escolar, han solicitado examen libre de primer año, aprobándolo, sin excepción con las más altas clasificaciones; ninguno ha abandonado sus estudios, ni perdido curso del Colegio Nacional por aplazamiento ó reprobación; establecidos los premios anuales, consistentes en una medalla de plata para el alumno sobresaliente de cada año de estudios y una de oro para el bachillerato, dentro de las mismas condiciones, todos ellos, incluso la última, han sido dis-

cernidos á ex alumnos del curso preparatorio; siendo de advertir, que para alejar toda sospecha de parcialidad, el respectivo reglamento dispone que su adjudicación se hará al que resulte con mayor número de puntos por la suma total de sus clasificaciones parciales.

Sigo creyendo, con la más firme convicción, en la necesidad imprescindible de este curso preparatorio, que á la vez que proporciona al niño la preparación real y suficiente para iniciar sus estudios secundarios, resuelve una dificultad muy importante, cual es la de evitar á aquél la brusca transición de una á otra enseñanza, hecho que los perturba y desorienta por las diferencias esenciales que las caracterizan en cuanto se refiere al régimen docente y á sus métodos y procedimientos didácticos. La organización del curso preparatorio respondía también á este propósito de verdadera é innegable importancia. Por las consideraciones expuestas, sostengo la conveniencia de ampliar el art. 2.º del proyecto, autorizando el curso preparatorio en los colegios nacionales, en las condiciones del que funcionara con tanto éxito y eficacia en el Instituto á mi cargo.

\* \* \*

Y ahora, para concluir, debo referirme á la manifestación que al principio hiciera, sobre la conveniencia de establecer algunas disposiciones generales que impriman á la enseñanza secundaria rumbos y orientaciones claras y definidas, en lo que se refiere á la aplicación de los métodos y procedimientos prácticos y experimentales.

Hoy ya nadie los discute, y la opinión universal de educadores y pedagogos reconoce en ellos el único fundamento racional y positivo de una enseñanza de verdad. Hay que reaccionar, desterrando para siempre esa otra enseñanza dogmática y libresca, que todavía se mantiene y practica entre nosotros; no por convicción, sino por la tendencia muy humana, por otra parte, de realizar la labor impuesta

con el minimum de esfuerzo posible. De ahí la ineficacia del convencimiento operado por la propia y ajena experiencia y la necesidad de recurrir á las imposiciones inexcusables del precepto legal.

Éste diría así: «Para las promociones de alumnos de un curso á otro, ó su admisión á examen (según el régimen que se adopte), será exigido como requisito indispensable la presentación de los trabajos prácticos que en los programas se determinen para todas y cada una de las asignaturas del respectivo curso. Dichos trabajos consistirán en composiciones y monografías en las materias de letras, y esquemas, problemas, informes, preparaciones y monografías en las de ciencias. Estos requisitos serán extensivos á los alumnos libres y de colegios incorporados en la forma y bajo el control que el respectivo reglamento determine».

#### NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

*El método Montessori.*—La «Casa dei Bambini» y un «Kindergarten» gratuito (1).—Mr. Edmond Holmes ha descubierto una Egeria italiana y, en un folleto publicado por el *Office of Special Inquiries*, hace público su descubrimiento. *The Board of Education* recomienda el informe de Mr. Holmes como un experimento interesante para todos los que se preocupen de los problemas de la primera educación; pero tiene gran cuidado en no decir la opinión del autor. La reserva en este caso significa algo más que la forma corriente de documentos oficiales, porque adoptar el método Montessori sería aumentar en más del triple el coste de nuestras escuelas de párvulos. Ningún maestro, nos dicen, puede dirigir más de 20 niños; se necesita doble área por cada uno y una serie de aparatos, aparte del mobiliario especial, que ahora costaría

(1) Véase el número de Diciembre último del *The Journal of Education*.

más de 12 libras esterlinas. Este es, sin embargo, un pormenor, sobre el cual no queremos insistir.—Mr. Holmes, durante su estancia en Roma en la primavera última, visitó cinco escuelas, donde, en mayor ó menor extensión, se practica el nuevo método, y, con la ayuda de un intérprete, habló con Mme. Montessori, como simple visitante, no como inspector. Aparte del testimonio general sobre el interés de los niños y el orden que observó en todas las escuelas, el solo hecho verdaderamente notable, que él registró por su observación personal, fué el caso de una niña de siete años, que entró en la escuela en un perfecto estado de ignorancia, y al cabo de cinco semanas escribía al dictado, sin una falta, oraciones cortas, tales como «il gas é aeroforma». (Nos extraña que la niña tuviera una noción de lo que esto significa.)

Mr. Holmes se basa principalmente en el libro de Mme. Montessori, en la traducción inglesa de que hemos dado cuenta recientemente, y ahora sólo nos vamos á ocupar de los principios y deducciones que de ello saca Mr. Holmes. El contraste que éste establece entre Froebel y madame Montessori, entre una «casa dei Bambini» y un *Kindergarten* inglés, nos hace sospechar que Mme. Montessori no sabe nada, y Mr. Holmes poco, del último desenvolvimiento de las doctrinas froebelianas, ó de sus aplicaciones en buenos *Kindergarten*. Aparentemente, él juzga por las escuelas oficiales que ha inspeccionado en las cuales el «trabajo de *Kindergarten*» juega el mismo papel que el «inglés» en las escuelas no reformadas.

Antes de establecer una Sociedad inglesa Montessori, urgiría que el Comité visitara un *Kindergarten* gratuito en Canongate, en Edimburgo, ó, al menos, que leyera el informe que acabamos de recibir en un sencillo y pequeño volumen. *St. Saviour's Child-garden* no pretende ser una escuela modelo. No tiene rentas ni subvenciones, y vive al día, sostenida por la devoción de una *mother in Israel* y de las ofrendas de los fieles.

Para conocer la atmósfera de la escuela, no sólo su influjo en los niños, sino

también en los padres, se debe estudiar todo el libro; pero sólo por la simple descripción del trabajo durante el día, se desprende que Roma tiene tanto al menos que aprender de Edimburgo como Edimburgo de Roma. Unos 40 niños entran á las 9. Después de ponerse el delantal uniforme, en el gran corredor que sirve de ropero, pasan á ser inspeccionados individualmente por una *nurse*, que observa sus menores indisposiciones y los anima á que cuenten los pequeños acontecimientos de su casa. Hay una gran algazara, pero gradualmente se forma una larga línea y entran en la clase de párvulos para las oraciones de la mañana. Después los ocho niños mayores van á su clase para lecciones más formales. El resto, después de marchar, correr ó jugar para regularizar la circulación y la respiración, se sientan al trabajo. Cada semana se encarga un niño de algún pequeño servicio para el bienestar de todos, quitando el polvo, barriendo, fregando los platos, dando de comer á los animales ó regando las flores. A las 10, rezan delante de un altar ó una mesa oratorio «que está entre todo trabajo y juego, como símbolo de que todo está en la religión y la religión está en todo». Después, durante media hora, todos los niños (en tres secciones) tienen clases, que consisten en conversación sobre estampas, sobre cosas de la naturaleza, historias y juego de dedos. A las 11 almuerzan en el cobertizo del jardín. Los maestros preparan la mesa para los pequeños, y el resto de los mayores hacen ejercicios físicos. Después de almorzar, juegan en el jardín, si hace buen tiempo (si llueve, en las clases), á la pelota, ó con sacos de arena, etc. Hacen todo el ruido que quieren, teniendo en cuenta que no sean desatendidos los derechos de ninguno. *And the hubbub is a hubbub*. Por último, juegos musicales y trabajo de *Kindergarten*. Con ladrillos, palos, barro, escayola, papel y material plástico, expresan las impresiones que han recibido.

Así acaba la mañana, la cual «piensan los tontos que se ha pasado sólo jugando». Pero como el autor dice al resumir la teo-

ría de la cual es consecuencia el *St-Saviour's Child-garden*: Para la infancia, hay sólo un verdadero medio de manifestar su expresión propia, y éste es el juego. Juego organizado es, en la edad escolar, trabajo. A lo menos, en esta escuela no hay nada que sugiera la descripción de Mr. Holines, de un maestro de *Kindergarten* de pie, al frente de la clase y haciendo cuanto puede para animarla. «Juegos organizados»: en este epíteto está la diferencia radical entre la teoría de Mme. Montessori y la de Froebel. Pocos que hayan estudiado á los niños, tanto en la *nursery* como en la escuela, pueden dudar cuál sea mejor sistema; á menos que realmente, como Rousseau y Mme. Montessori, «mantengan una hipótesis». Dejad un grupo de niños á sus propios deseos sin ningún mayor que dirija sus juegos; al cabo de una hora habrá un pandemonio ó un silencio sepulcral, aunque el niño tenga á su disposición una serie de aparatos Montessori de 12 guineas. El individualismo es la piedra angular del sistema de Mme. Montessori. Froebel insistió, no menos enfáticamente en el propio desarrollo, pero también (aunque Mr. Holmes le considera anticientífico) en la ética aristotélica: que el hombre es un animal social, más social que cualquier hormiga ó abeja. El lema de Mme. Montessori es «haz lo que quieras, á condición de que no molestes á tu vecino». La caridad que ella enseña es puramente negativa, no hay cooperación en el juego, ni ayuda mutua, ni servicios de los mayores á los pequeños. Además, nosotros estamos bastante formados á la antigua para creer que al niño, desde los primeros momentos, se le debe enseñar á obedecer y hasta, si es necesario, forzarle á ello. Claro que, cuanto menos se le fuerce, mejor, y ninguno desearía volver á la ley cuáquera, que debe enfriar el espíritu humano, pero *entsagen sollst du* es una lección que se debe aprender en la *nursery*, y aun en familias las mejor reguladas surgirán, en que el padre ó maestro tiene que decir al niño, «haz lo que te mandan, ó serás castigado». Nosotros no dudamos de que, bajo un maestro, ó una personalidad imponente, como

Mme. Montessori, debe ser muy rara la insubordinación, y con poner solamente al niño en el rincón será suficiente castigo; pero ninguna suma de educación producirá un profesorado adecuado de Egerias italianas ó inglesas, y la experiencia de Tolstoy en Yasnaia Poliana ó aun la de Pestalozzi en Neuuhof, nos muestra el destino probable de una escuela de Telema sin un maestro *ad hoc*.

Por último, en las escuelas Montessori no hay «altar, ni mesa de oratorio», ni ninguna cosa que ocupe su lugar, según se desprende del libro ó folleto. Es estrictamente una educación de los sentidos, en la cual, no solamente no tienen cabida los símbolos de la religión, pero ni los de la poesía. Por la ausencia del dibujo, modelado y baile en su programa, puede madame Montessori justamente recabar la *rerum novitas*; pero no tiene excusa por la exclusión de canciones, cuentos de hadas y representaciones. Nosotros añadiríamos á estas omisiones las historias de la Biblia; pero no deseamos entrar en el campo de discusión de la enseñanza religiosa.

Que tenemos que aprender ciertas cosas del método Montessori, especialmente en materia de escribir y leer, seríamos los últimos en negarlo. Lo que nosotros tratamos de demostrar es que el Nuevo Evangelio ofrece, en lo que tiene de verdad, al menos, un siglo de edad, que es parcial é incompleto y que olvida ó descuida un lado de la naturaleza del niño. La planta humana, en el lenguaje de Froebel, debe plantarse donde pueda crecer y florecer, bajo el influjo del sol, de la lluvia y de los aires libres del cielo; pero también debe ser dirigida y podada si ha de dar buen fruto en sazón. Siguiendo la teoría de la no intervención, Blake siempre rehusaba podar la parra de su jardín, con consecuencias que no hacían recomendable la teoría á los demás.

## REVISTA DE REVISTAS

## ALEMANIA

## Die Deutsche Schule.

*(La escuela alemana.—Leipzig y Berlín.)*

ENERO

*Trabajos nuevos para ideales antiguos*, por C. L. A. Pretzel.—Al celebrarse en Alemania este año el centenario de 1813, muchos alemanes lo censuran y se burlan de él, sobre todo por los festejos oficiales que lleva consigo; olvidan sin duda lo que aquél representa: el resurgimiento de la conciencia alemana, la sospecha de la posibilidad de una unidad nacional. Esta no se ha realizado aún, á pesar de los 100 años transcurridos desde las palabras de Fichte. La unidad nacional está dividida, de un lado, por las diferentes confesiones; de otro, por la lucha de clases. Y esto trasciende á la escuela. Unos piden: escuela confesional; otros, escuela de clase; muy pocos, escuela nacional. Frente á estos particularismos, todos los que con Fichte creen que la misión del Estado es la educación y que ésta ha de hallarse por cima de todos los intereses personales ó de partido, tienen el deber de oponerse á toda división de la obra educativa y de exigir una unificación cada vez mayor. A este deber responde sin duda la Asociación de Maestros alemanes, poniendo como primer tema para los dos próximos años «La escuela unitaria nacional». El tema significa ante todo una invitación á la elaboración científica del problema. Se trata de dar nuevo color á un ideal asentado desde largo tiempo por los pedagogos alemanes más esclarecidos, y á ello responde también el segundo tema de la Asociación: «¿Qué peligros existen para nuestra escuela primaria con el predominio actual de las materias de enseñanza accesorias?» Con este tema se ha debido tener la intención de evitar que se oscurezca el fin eterno de todo trabajo educativo—la elevación de las fuerzas internas del hombre á la pura sabiduría humana—puesto quizá en peligro por algunas ideas

y disposiciones recientes. Estas materias accesorias pueden ser la gimnasia, el dibujo y el canto, y el motivo de alarma, el aumento de una clase más de gimnasia introducida en las escuelas alemanas. La intención parece aceptable, pero no así la aplicación y el motivo. La gimnasia, el canto y la música no son materias secundarias: cada una tiene un fin propio, importante. Se ha abusado, sin embargo, de ellas en la escuela y se las ha desnaturalizado, haciendo de ellas cosas externas, de parada; pero esto no nace de ellas, sino de quienes las aplican, y esto es lo que se debe corregir: su aplicación actual. Con la corrección de estos efectismos, con el mantenimiento en la escuela de la simple honradez se cumple un deber patriótico; se trata de conservar ó de hacer adquirir al pueblo alemán una de las cualidades que le hicieron capaz de los grandes hechos de 1813.

*Una nueva obra sobre Jean-Jacques Rousseau como pedagogo*, por E. von Sallwürk sen.—Paul Sakmann es el autor de la obra *Jean Jacques Rousseau*, perteneciente á la serie de «Los grandes educadores». El análisis del *Emilio* constituye la parte principal del libro. El autor domina la materia y posee un maduro juicio científico y un fundamentado liberalismo filosófico. En el primer capítulo, estudia la biografía y la personalidad de Rousseau, en lo que tiene de importante para su intuición del mundo. En el segundo, explica su mundo ideal tal como se presenta en los trabajos anteriores al *Emilio*. El tercero está dedicado al *Emilio*, y expone un sistema para la educación de la personalidad. En el cuarto, titulado «Rousseau y nosotros», se encuentra una caracterización excelente del infortunado hombre, con sus insuficiencias y contradicciones y con sus elevados ideales. La exposición del autor es interesante y rica en puntos de vista; no es nunca injusta para con Rousseau, aunque quizá sí para con los autores que lo han estudiado antes. El libro es sugestivo y excita al lector á tomar una posición decidida.

*La ley de la heterogonía de los fines*

*en su significación psicogenética y pedagógica*, por Otto Conrad.—El autor toma el concepto de esta ley de Wundt. En la esfera de la causalidad física, domina la rígida ley de la equivalencia de causa y efecto; en el campo de la causalidad psíquica, por el contrario, el principio del crecimiento de la energía espiritual. Esta riqueza de la vida espiritual se manifiesta sobre todo en la esfera moral. De los fines inferiores, nacen los superiores: esta es la ley de la heterogonía de los fines, la cual descansa en el principio general de la síntesis creadora, que hace posible que el resultado de las operaciones en la conciencia sea algo más que la suma de los datos, aplicada á las acciones volitivas. Esta ley es la base del proceso histórico de la psiquis humana. En la Etica se manifiesta más claramente, en los cuatro estadios del desarrollo moral: el premoral, el de los motivos morales positivos, el de las tendencias sociales y el de las humanas. Facilitar al hombre el paso por estos estadios del modo más rápido posible, es lo que ha de proponerse la educación, así en el individuo como en la comunidad; pues aquella ley rige lo mismo al uno que á la otra.

*J. G. Hamann como pedagogo*, por E. Krieck.—El autor se propone mostrar cómo, en la lucha que Hamann sostuvo contra el intelectualismo racionalista de su época, éste toca una serie de cuestiones que están en el fondo de las luchas actuales. Hamann, influido por Rousseau, quiere una educación completa, no unilateral; frente á la sobrestima de la formación intelectual, acentúa la de la voluntad y de los sentimientos. En su lenguaje algo conceptuoso, da fórmulas que son en todo análogas á las que anuncia la nueva «pedagogía de la personalidad». Gran amante de los niños, precede á Herbart exigiendo una sana literatura infantil.

*Opiniones sobre los problemas actuales.*—I. *El obrero joven «iletrado» y el contrato de trabajo libre*, por E. Haumann.—No se trata de analfabetos, sino de aquellos jóvenes que toman un oficio sin tener gusto por él ni conocerlo, con lo cual se convierten en meros instrumentos me-

cánicos. El número de ellos crece aterrorizantemente y, en vista de ello, la ciudad de Berlín ha hecho ya obligatoria la asistencia á las escuelas de perfeccionamiento. Estos obreros ineducados no ven en el trabajo otra cosa que un medio para vivir; se desmoralizan, aumentan sus vicios y cambian frecuentemente de oficio, hasta que acaban por no trabajar. De esto se aprovechan los patronos para ofrecer salarios muy bajos y jornadas muy largas. Los medios legales de defensa del trabajador actual son insuficientes, han fracasado; tiene que modificarse el contrato de trabajo libre. Es preciso hacer, además, obligatoria en todas partes la asistencia á las escuelas de perfeccionamiento. Y habrá que investigar también los procedimientos necesarios para hacer del trabajo al obrero una fuente de alegría y para que se halle en su oficio más á gusto de lo que ahora está.—II. *El estudiante y los movimientos pedagógicos del presente*, por W. Stern.—Desde hace algún tiempo los estudiantes han empezado á interesarse por los problemas pedagógicos. En la Universidad de Breslau, existe desde 1909-10 un «Grupo pedagógico». Nuevas instituciones análogas han surgido con este ejemplo en las Universidades de Berlín, Gotinga, Heidelberg y Greifswald. En Freiburg y en Jena se han constituido «Grupos para la reforma escolar». Esto viene á suplir la deficiente preparación pedagógica que sufren hoy los estudiantes—futuros profesores—en las Universidades. Aún no se reconoce en las enseñanzas de éstas á la Pedagogía como una disciplina independiente. Los problemas principales que han de ocupar á la juventud, son: la educación de la personalidad; el estudio de los diferentes tipos psicológicos educativos; la pedagogía social é individual; la escuela del trabajo; la libre ocupación del niño; la comunidad libre de escolares; la organización psicológica de la escuela, etcétera.

*Del movimiento de reforma.*—Se ha establecido en la Universidad de Jena la primera cátedra ordinaria independiente de Pedagogía, de Alemania; la desempeña

el profesor Rein.—La Comisión de enseñanza de la Cámara de los Diputados prusiana, ha acordado invitar al Gobierno á que facilite la asistencia de los maestros de escuela primaria á las Universidades, de modo análogo á lo ya hecho en Sajonia, Hesse, Oldemburgo, Baviera y Wurtemberg; los maestros que adquieran una cultura universitaria estarán facultados para ser Inspectores de distrito, y los maestros superiores (*oberlehrer*) para desempeñar cátedras en las Escuelas Normales.

*Libros nuevos.*—*Kant y Marx* (contribución á la filosofía del socialismo), por Karl Vorländer. Tubinga, J. C. B. Mohr, 6 marcos. Esta excelente obra trata, en el primer capítulo, de la filosofía de Kant; en el 2.º, del desarrollo filosófico de Marx y Engels; en el 3.º y 4.º, de los movimientos idealistas en el socialismo moderno (desde Lassalle hasta Jaurés) y de la filosofía social del neocriticismo, y en el 5.º y 6.º, de las relaciones del revisionismo y del radicalismo con Kant.—*Obras completas de Joh. Fr. Herbart*, publicadas por Kehrbach y Flügel. Tomos 16-19: *Cartas de y á Herbart*, publicadas por Th. Fritzsche. Langensalza, Beyer & Söhne. 20 m.—Contiene 1.000 cartas, de ellas 330 de Herbart, de las cuales son inéditas 220.—*Trabajos de la Sociedad central para la prosperidad del pueblo*. N. VIII. Jardines de familia y otros estudios sobre jardines pequeños y su importancia para la ciudad y el campo. N. IX. El cuidado de las niñas alejadas de la escuela. Berlín, C. Heymann.—*Americana pedagogica*, por Fr. Beck. Leipzig, J. Klinkhardt. 4 m.—*La historia de la educación desde el punto de vista sociológico é histórico espiritual*, por Paul Barth. Leipzig, Reissland, 1911. 9 m.—Es una historia sumaria, pero completa, de la educación, desde los tiempos primitivos hasta los más modernos, y no sólo de los problemas educativos, sino de otros muchos comprendidos en la esfera de lo social.—*Pedagogía general*, por Paul Natorp, 2.ª edición. Marburg, Elwert, 1913. 1,20 m.—En la 2.ª edición de esta obra, que es como una dirección para las clases, se ha añadido una extensa

bibliografía. A pesar de ser un resumen, trata todos los problemas pedagógicos, y siempre desde un punto de vista filosófico.—*El interés*. Investigación psicológica, con aplicaciones pedagógicas, por W. Ostermann, 5.ª edición. Oldenburg, Schulze, 1912. 2,80 m.—*Teoría de la instrucción*. Las teorías especiales de la instrucción. Tomo II, por Hermann Itschner. Leipzig. Quelle & Meyer, 1912. 5,40 m.—*Educación é instrucción*. Lineamientos de una pedagogía práctica, por R. Lehmann. Berlín, Weidmann, 1912. 9 m.—Es la 2.ª edición, modificada y aumentada, del libro del autor *Educación y educador*, aparecido en 1902.—*Fundamentos teóricos y prácticos para la organización de la enseñanza del trabajo (Arbeitsunterricht)*, por O. Schmidt. Leipzig, Teubner, 1912. 3,60 marcos.—*Para la organización de la escuela del trabajo*, por Grimm. Leipzig, Teubner, 1912, 1,60 m.—*Sobre la práctica de la escuela para el trabajo*, por Pabst. Osterwieck, Zickfeldt, 1912. 6,30 m.—*Espíritu diestro y mano adiestrada*, por Patzig y Linke. Leipzig, Wunderlich, 1912. 8 m.—Todas estas obras se refieren al enorme movimiento dado por los maestros alemanes á lo que ellos llaman la educación, la instrucción y la escuela para enseñar á trabajar, que oponen á las corrientes para aprender, para la teoría, para lo intelectual.

*De la prensa profesional.*

*Noticias bibliográficas.*—L. LUZURIAGA.

#### Zeitschrift für Kinderforschung.

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

FEBRERO

*Acciones psíquicas defectuosas*, por R. Egenberger (continuación).—Entre las perturbaciones del lenguaje, hay dos tipos de estas actuaciones defectuosas: la anticipación y la posposición, que consisten en un cambio erróneo de los sonidos en las palabras. La confusión de palabras (onomatomixia, según Wundt) está íntimamente relacionada con estas perturbaciones;

allí, las permutaciones se reducían á un trueque de sonidos dentro de la palabra; aquí, se extienden más lejos, á las palabras dentro de la frase. En esta confusión, se realiza frecuentemente la suplantación total ó parcial de una palabra por otra. Se confunden las palabras entre las cuales existe un parentesco fonético ó conceptual; es decir, una asociación. Y se observa: 1.º, que las formas poco oídas se conforman según las más frecuentemente percibidas; 2.º, que cuando se trata del cambio de un movimiento psíquico de gran alcance que debe ser sustituido por un segundo acto psíquico que sólo es una modificación de aquél, surge muy fácilmente en el fenómeno una inhibición ó una dificultad de esta sustitución ó de este cambio.

*La investigación experimental de la fatiga*, por Marx Lobsien (continuación).—II. *Método para la medición de la fatiga*. A. Métodos físicos.—1. Entre los métodos para la medición de la *fuerza muscular* se encuentran los siguientes: el dinamométrico, el ergográfico, el de las pesas de Weichardt y el de la escritura de Schulze.—*El método dinamométrico* originariamente servía sólo para la medición de la fuerza muscular. Loeb fué el primero que en 1886 aplicó el dinamómetro al trabajo psíquico. Mosso, Schuyten y Weiler introdujeron después en él muchas modificaciones. Su defecto principal consiste en que no determina en absoluto la fuerza muscular, sino que deja al examinando la posibilidad de varias; además, sólo registra una máxima actuación de los músculos, sin que pueda seguirse la continuidad del trabajo muscular.—*El método ergográfico*. Mosso fué quien construyó el primer ergógrafo; después, sufrió bastantes modificaciones, introducidas, principalmente, por Meumann y Dubois; todas se pueden reducir á dos: el ergógrafo de pesas y el de resorte. Tiene el ergógrafo la ventaja de medir sucesivamente la fuerza muscular, cosa que no puede hacer el dinamómetro; pero la desventaja de que no agota del todo la fuerza muscular.—*El método de las pesas* es una combinación de pesas movidas con las manos y de movimientos de las pier-

nas. Weichardt dice que aventaja al ergógrafo en que su acción no se limita á músculos aislados, sino que se dirige simultáneamente á varios; además se sustrae á los efectos de la sugestión.—*El método de la escritura de cifras* consiste simplemente en la anotación y suma de números, seguida durante algún tiempo, para registrar la fatiga normal y el recargo.—2. *Métodos para la determinación del umbral*. Son aquellos que utilizan «el umbral espacial de la piel» para estudiar la fatiga.—*El estesiómetro*. Griesbach fué el primero que en 1895 lo aplicó á la medición de la fatiga. Spearmaun, Ebbinghaus, etc., lo modificaron después; este método se basa sobre la localización de las impresiones táctiles y, particularmente, sobre el hecho de que la fatiga aumenta la distancia normal del umbral de las sensaciones táctiles (el umbral se determina cuando dos contactos simultáneos son sentidos como uno).—*La medida de la presión* (cosa diferente de la del tacto) se ha aplicado también á la de la fatiga. El aparato usado para determinarla consiste, en lo esencial, en un cabello pequeño pegado con cera en una varita.—*El algesiómetro*. La sensibilidad del dolor sirve también para la medición de la fatiga; sin embargo, aún no se tienen datos precisos para determinarla. El aparato semeja al estesiómetro de cabello, sólo que sustituido éste por una aguja metálica.—3. *Métodos para la apreciación temporal y espacial*. Todos son sencillos. Se ofrece al examinando un espacio de tiempo ó una extensión para que los determine; y de la relación entre el dato real y el apreciado se obtiene un índice, que sirve para medir la fatiga; este método está muy sometido á las variaciones individuales.—*Examen auditivo*. La agudeza del oído disminuye progresivamente con la fatiga, y así se puede determinar ésta; es difícil, sin embargo, encontrar un silencio absoluto.—*Método de la acomodación de la vista*. Se basa en las reacciones de la pupila, las cuales varían con la fatiga.

*Comunicaciones*.—*Estudio del desarrollo espiritual de un niño de tres*



años, por Lina Prengel.—Sigue este plan en el estudio: reconocimiento y distinción de objetos y palabras, sensibilidad para los colores, imaginación, memoria, desarrollo conceptual con el lenguaje.—*Proceso educativo de una muchacha sordomudo-ciega*, por M. Steiner.—Esta niña asistió primero á una escuela primaria de niñas normales, y á los 13 años entró en el Colegio de Sordomudos de Leipzig. No era ciega del todo; poseía aún restos de visión, lo que sirvió grandemente para aplicar en su enseñanza un método mixto del de sordomudos y del de ciegos. El aprendizaje de la lectura se hizo con el alfabeto manual y valiéndose de las impresiones táctiles. Con esto se simultaneó el método acústico. Más tarde, cuando ya tenía cierta provisión de palabras, se empleó el método de Braille para ciegos, porque cada vez era más débil su fuerza de visión. Una vez aprendido aquél, avanzó rápidamente en pronunciación, léxico y contenidos mentales y adquirió también diversas habilidades manuales. Esta clase de anormales no pueden adquirir sonidos sólo por articulación. El mejor método para ellos es el de Riemann; véase su obra *Taubstumm und Blind zugleich. (El sordomudo ciego.) La tuberculosis y la escuela.*—La Sociedad austriaca para el estudio del niño emprendió en Noviembre de 1912 una encuesta sobre este tema, á que contribuyeron por igual médicos y pedagogos. El profesor Pirquet resume así sus resultados. Las autoridades oficiales y municipales manifiestan sus deseos de establecer una íntima relación entre médicos y maestros sobre la relación de la tuberculosis y la escuela. En Austria, hay aún muy pocos sanatorios para adultos; los tuberculosos tienen que permanecer en el seno de su familia; y así se expone á los niños al contagio. Tampoco hay bastantes sanatorios para niños tuberculosos. Es de urgente necesidad fundar más para éstos y para aquéllos.

*Noticias.*—De 1.734 niños de las escuelas primarias de Breslau, el 11,1 por 100 no habían probado nunca el alcohol; alrededor de 10 por 100 de todos, bebían or-

dinariamente cerveza; ocasionalmente, el 64,03 por 100. Vino, apenas lo bebía habitualmente el 1 por 100; circunstancialmente, el 37,03 por 100. Aguardiente, el 3,1 por 100, de ordinario, y el 30,2 por 100 en ocasiones.—Los temas de estudio para la próxima reunión de la Asociación alemana de higiene escolar son: «¿Qué debe exigirse desde el punto de vista higiénico á los escolares en el ingreso?» y «La higiene de las casas de educación en el campo» (*Landerziehungsheime*).—Se ha fundado en Berlín una Asociación de maestros de las clases para niños defectuosos del oído.—La reunión anual de los médicos escolares de Alemania va á estudiar este problema: «Misión del médico escolar en la enseñanza higiénica y sexual de las escuelas.

*Revista de Revistas.*

*Bibliografía.*—*Investigaciones experimentales para conocer el proceso del aprender*, por N. Kraemer. Leipzig, Quelle & Meyer, 1912. El autor estudia el proceso del aprender, por la impresión que ocasionan las materias inteligibles, para lo cual escoge breves textos de contenido filosófico, narrativo y descriptivo.—*Psicología y Pedagogía de la memoria*, por H. Schoeneberger. Leipzig, Nemnich, 1912, 3,20 m. La obra pertenece á la serie de «Monografías pedagógicas», publicadas por E. Meumaun.—*La investigación experimental de la memoria*, por N. Braunschhausen. Monografía incluida en el Programa del Gimnasio del Gran Ducado del Luxemburgo. — *¿El cinematógrafo como educador del pueblo?*, por A. Sellmann. Cuaderno 470 del *Pädagogischen Magazin*, 2.<sup>a</sup> edición. Langensalza, Beyer & Söhne, 0,80 m.—*Investigaciones psiquiátricas sobre los niños necesitados de auxilio*, por E. Siefert. Halle, P. Marhold, 1912, 6 m. El trabajo se compone de las investigaciones hechas por el autor en Sajonia sobre esta clase de niños.—*El niño proletario*, por O. Rühle. Una monografía. Munich, A. Langen, 1912, 4,50 m.—M.<sup>a</sup> L.<sup>a</sup> NAVARRO MARGATI.

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

DICIEMBRE

*Los ejercicios respiratorios metódicos en las escuelas y su valor como preventivos de la tuberculosis*, por F. Lorentz.—A pesar de que la mortalidad por tuberculosis, en los adultos, decrece en la mayoría de los países civilizados (en Alemania, un 50 por 100, de 1875 á 1910), la mortalidad infantil por la misma enfermedad no sólo no disminuye, sino que ofrece algún aumento. Como las medidas higiénicas de orden general encaminadas á combatir la tuberculosis alcanzan lo mismo al niño que al adulto, es evidente que el primero presenta condiciones especiales que favorecen el desarrollo de aquélla. De los estudios llevados á cabo sobre este punto por diversos investigadores, parece deducirse que esta mayor propensión del niño obedece á que no ejercita bien la función respiratoria, debido á diferentes causas: defectos de conformación, debilidad, lesiones especiales, etc. Hay, pues, que normalizar esta función en el niño, para lo cual se debe comenzar por fortalecer, mediante ejercicios apropiados (gimnasia respiratoria), los músculos del cuello, del pecho y del vientre, que condicionan con sus movimientos la dilatación y la contracción de los pulmones. Para que esta gimnasia tenga alguna eficacia, hay que practicarla en la escuela diariamente como parte de la enseñanza. Ya en 1910 el Ministerio de Instrucción pública de Prusia dispuso que en los días en que no hubiese clase de gimnasia, se hicieran ejercicios respiratorios, de ser posible, al aire libre, y si no, en locales perfectamente ventilados, durante 5 á 10 minutos, inmediatamente antes de cada descanso, y recomendando que se practicasen de espaldas al viento. Posteriormente, la Junta local escolar de Berlín ha dado una circular con instrucciones parecidas. Para que los alumnos hagan los ejercicios de un modo consciente, el maestro les explicará su mecanismo y comprobará los resultados obte-

nidos, de modo que ellos lo vean por propios, v. gr., en el aumento de su capacidad pulmonar registrado por el espirómetro. La función del médico escolar, por lo que toca á estos ejercicios, consiste en indicar qué alumnos deben tomar parte en ellos y en qué medida. Para elegir la clase de ejercicios que se han de hacer, hay que tener presente siempre cuál es el fin á que están destinados. Desde este punto de vista, se dividen en cuatro grupos: ejercicios para obtener una inspiración y una espiración completas; ejercicios para robustecer los músculos del cuello, del pecho, de los hombros y de la espalda; ejercicios para conseguir un aumento en la capacidad pulmonar; ejercicios para desarrollar un segmento especial de los pulmones. Richter recomienda el siguiente plan de gimnasia respiratoria: para los escolares de 1.º y 2.º año, ejercicios de inspiración y espiración, ejercicios de respiración combinados con movimientos de flexión anterior del tronco y ejercicios de compresión del vientre; para los de 3.º, 4.º y 5.º año, movimientos circulares de los brazos, respiración con las manos en las caderas y flexiones del tronco en todas direcciones; para los de 6.º, 7.º y 8.º, flexiones de la cabeza en todas direcciones, respiración con el tronco inclinado y flexiones del tronco en posición sedente.

*La miopía en los alumnos de las escuelas profesionales de Munich*, por R. Held.—Comentarios á una estadística hecha por el autor, clasificando los alumnos por oficios y buscando el porcentaje de miopes en cada oficio. Sus resultados confirman las investigaciones de Tcherning en Copenhague y las del general de Sanidad militar alemán Dr. Seggel, á saber: que el menor grado de miopía corresponde á los oficios que se ejercen al aire libre, y el mayor, á los que implican trabajo con materiales delicados y en local cerrado, y, sobre todo, á la profesión del comercio.

*Sociedades y reuniones.*—En la Sociedad de Higiene escolar de Potsdam, poco antes de las vacaciones de verano, dió una conferencia el Dr. Zuelzer, desarrollando

el tema «La ortopedia y la escuela», á la cual siguió una discusión sobre el mismo punto.—En los días 27 á 31 de Agosto, se celebró en Scheveningen la primera conferencia internacional para el fomento de los baños populares y escolares. La secretaria general, señorita Decker, presentó un trabajo acerca del influjo del baño en la civilización de los pueblos. El Dr. Fortescue habló sobre el influjo psicológico del baño. El Dr. V. Desquis pronunció una conferencia abogando por la introducción del baño obligatorio en las escuelas. Entre las conclusiones de la conferencia figuran las siguientes: adopción de la ducha obligatoria en las escuelas; subvenciones de los Gobiernos para las escuelas que tengan establecido el baño para sus alumnos; creación de piscinas de natación; establecimiento de un Comité permanente, con representantes de todos los países, para fomentar los baños populares y escolares, é introducción de cuartos de baño en los proyectos de casas baratas para obreros.

*Revista de revistas.*—Comprende las siguientes: *Die Gesundheitswarte, Das Schulhaus, Die School Review, Zeitschrift für Kinderforschung, The Child, The Pedagogical Seminary, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, Die Hilfsschule, Körper und Geist* y *The Training School*.

*Noticias.*—Se ha inaugurado en Dreuer, junto á Hüls, un sanatorio para niños escrofulosos y anémicos, de edad escolar, dispuesto de tal modo que puede servir de hospital en caso de guerra. El edificio, construído á expensas del distrito de Recklinghausen, ha costado unos 50.000 marcos, y consta de dos grandes dormitorios, con 25 camas cada uno; un comedor, que sirve también de sala de juego; una galería para curas de aire, enfermería y duchas. Hay también un gran baño para las curas de aguas minerales. La dirección facultativa está á cargo de dos médicos; el cuidado de los niños está confiado á varias enfermeras de la Cruz Roja. Cada mes se admiten 50 niños ó niñas, alternando. El coste de cada cura (40

marcos, todo comprendido) se reparte entre el distrito de Recklinghausen, el municipio á que pertenece el niño, la Sociedad para la protección de los enfermos de los pulmones y la Asociación patriótica de señoras.—La ciudad de Charlottenburgo ha gastado en 1912 la cantidad de 682.647,50 marcos en escuelas al aire libre, cantinas y colonias escolares, campos de juego, baños, curas ortopédicas, clínicas dentales, jardines de la infancia é instituciones protectoras de los niños.—El Estado de Vermont (E. U.) ha dedicado la cantidad de 100.000 dollars y una granja con una extensión de terrenos de 272 acres para el tratamiento de anormales; y el Gobierno del Estado de Massachusetts destina anualmente 300.000 dollars á los 9.000 anormales que hay en su territorio.—Del reconocimiento médico practicado en 42.750 niños de Boston ha resultado que sólo el 35 por 100 son enteramente normales. El 65 por 100 restante se reparte así: mentalmente anormales, 223; con defectos respiratorios nasales, 3.562; con inflamación de las amígdalas, 9.738; con dentadura defectuosa, 19.538; con defectos en el paladar, 86; con inflamación de las parótidas, 4.435; enfermos del aparato respiratorio, 456; con lesiones cardíacas, 1.129; con nerviosismo, 213; lisiados, 521; enfermos de la piel, 3.509; raquíticos, 573; alimentados insuficientemente, 1.611.—J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### APUNTES SOBRE MECÁNICA SOCIAL (1)

por D. Antonio Portuondo y Barceló,  
Antiguo Profesor de Mecánica racional.

Desde que Augusto Comte expuso en sus *Lecciones de Filosofía positiva* el concepto de una *Física social*, y pensó en una ciencia nueva, á la cual dió el nombre de *Sociología*, él mismo sugirió (y después otros muchos escritores han desenvuelto) la idea de una *Mecánica de la sociedad*, con sus tres secciones: *Cinemática, Está-*

(1) Introducción del autor á su libro del mismo título.—Madrid.

*tica y Dinámica*. Sería una rama de la sociología pura ó abstracta, y sería una ciencia particular para el estudio de los movimientos ó del equilibrio producidos en las Sociedades —cualesquiera que éstas sean— por la acción de fuerzas de naturaleza psíquica, que muchos denominan fuerzas sociales. Dice De Greef que la Sociología abstracta ha de investigar las leyes generales que resultan de las relaciones de los hombres entre sí, independientemente de las formas transitorias que han revestido ó revistan dichas relaciones en las Sociedades particulares que hayan existido ó existan.

Yo creo en la posibilidad de constituir una Mecánica social abstracta cuando considero que la *Mecánica racional* es una ciencia general sobre *entes de razón*, y que en ella las fuerzas aparecen como *abstracciones*. En esta pureza estriba precisamente la excelencia de la Mecánica racional, porque permite que sus principios y teoremas se apliquen á todo género de fuerzas de la Naturaleza.

Así, por ejemplo, cuando se asimilan los astros á simples puntos materiales de diferentes masas, y se admite que las fuerzas que actúan sobre ellos son las de gravitación universal que siguen la ley de Newton, se constituye la Astronomía como una ciencia positiva y abstracta, y es una Mecánica en la cual se ha podido aplicar, con su lenguaje matemático y en toda su pureza, los teoremas de la *Mecánica racional* para descubrir las leyes de los movimientos de los astros, y, por tanto, sus posiciones futuras. Estas predicciones son después verificadas y comprobadas por las observaciones.

En la *Mecánica aplicada* á los sistemas materiales de la Naturaleza que nos rodea, en la cual los cuerpos naturales no son ya entes de razón, se aplican también los teoremas de la *Mecánica racional*; pero la oscuridad de las leyes por las cuales se rigen las fuerzas moleculares de todo género impiden que esa ciencia de aplicación pueda ser hoy como la mecánica celeste. En ella, los teoremas de la Mecánica racional dan, sin embargo, una primera apro-

ximación, que después las ciencias físicas pueden reemplazar por otras leyes más y más aproximadas.

Si los principios y teoremas de la *Mecánica racional* son aplicables á todo género de fuerzas, parece que deben de serlo también á las de naturaleza psíquica, llamadas *fuerzas sociales*.

Para hacer la aplicación, sería preciso que (sobre convenciones especiales) se pudiera:

1.º Definir bien los puntos de aplicación, determinando de un modo preciso sus posiciones.

2.º Determinar las direcciones y los sentidos en que actúen las fuerzas.

3.º Definir las masas de los individuos y de los elementos sociales.

4.º Concebir como medibles las intensidades de las fuerzas psíquicas, aunque nos sea desconocida su esencia íntima, como lo es la esencia de todo género de fuerzas de la Naturaleza.

La esencia de las cosas es siempre inaccesible para el hombre, dado que la realidad no está, para nosotros, sino en nuestras representaciones interiores. Pero las ciencias son, en último término— como dice Poincaré—, sistemas de relaciones entre las cosas, y por ellas no se aspira á conocer la verdadera naturaleza de éstas, sino sus relaciones permanentes, tales como se den para el hombre mismo; porque, como observa M. Le Dantec, lo que llamamos *las cosas* no depende sólo de la naturaleza del mundo, sino también de la naturaleza de quien lo describe. Cuando apercibimos en nuestro interior alguna relación constante expresada—para nosotros—por una ley alcanzada por los métodos científicos, y nos la representamos como apercibida del mismo modo por los demás hombres que la conocen científicamente, es muy natural que la consideremos como una ley que revela la armonía del Universo, aunque ella sea por nosotros y para nosotros, toda vez que en la Naturaleza misma lo que hay son los casos repetidos de cada fenómeno.

En un discurso ha dicho recientemente Poincaré, que «si la complejidad del mundo no fuera armoniosa, nuestro espíritu

sólo vería los detalles á la manera del miope, y tendría que olvidar cada detalle antes de examinar el siguiente, porque sería incapaz de verlo todo á la vez: por eso el orden, en la complejidad, es lo que hace que ésta sea accesible».

Debe de notarse también que *las cosas* entre las cuales se investigan relaciones científicas abstractas no son—si bien se mira—más que *símbolos*, porque al designarlas, ó bien nos referimos al *estado fugitivo* porque pasan (para nuestra consideración) en un instante dado, ó bien nos referimos á la *ley de variación* de la cosa de que se habla. En esta segunda manera no se trata sólo de un símbolo abstracto, sino que es, además, *puramente matemático*, como expresión de una función de muchas variables que estén en relación de dependencia mutua con la que se considere.

En estos *Apuntes* vamos á intentar un ensayo de asimilación de los movimientos sociales—vistos de un modo peculiar—á los movimientos de los sistemas que estudia la Mecánica de los sistemas materiales, mirando los hechos sociales como fenómenos naturales (1), y admitiendo que por la *Psicología experimental* se pudiera llegar algún día á precisar y determinar todo lo que dijimos antes.

Se necesita esto indispensablemente como base para poder *transportar* (si así puede decirse) las leyes generales y abstractas del movimiento y de las fuerzas del mundo real del espacio, al mundo igualmente efectivo, aunque psíquico, de los asuntos de carácter social. Habría de tenerse esa base, después de un estudio hecho directamente por la Psicología y la Sociología, ayudadas de la Estadística, toda vez que la Mecánica es impotente para esas investigaciones, que han de ser dirigidas por otros principios y por los métodos propios de aquellas ciencias. Ya comprendo que el orden lógico debía de ser el inverso, á saber: tener primero las bases psicológica y sociológica, obtenidas y asentadas por el estudio directo del hombre y

de la sociedad, y después aplicar las leyes de la Mecánica. Pero como aquellas ciencias no nos proporcionan todavía lo necesario, he de suponer que algún día se tuviera, lo cual ya indica que mi intento es algo temerario ó, por lo menos, prematuro. Pero entreviendo yo la posibilidad de aplicar las leyes puras de la *Mecánica racional* á los individuos y á las agrupaciones de individuos, he partido—como se verá en los *Preliminares*—de aquellas suposiciones que he considerado adecuadas para encauzar los razonamientos. Es evidente, por lo demás, que si se llegara á demostrar algún día la absoluta imposibilidad de establecer las bases para la constitución positiva de la Mecánica social, tal como la he concebido, todas las especulaciones que encontrará el lector en estos *Apuntes* serían baldías. Pero deben recordarse estas palabras del *Dr. Maudsley*: «¡Cuáles no serían nuestro gozo y nuestro triunfo si llegáramos algún día (y esta esperanza no tiene nada de insensata) á medir por instrumentos delicados las energías que en la conciencia se manifiestan bajo las formas de sentimientos, de ideas y de voliciones!» (Cap. I de la *Fisiología del espíritu*.)

Nosotros intentamos transformar en medios lógicos para el estudio de la *Mecánica social* los resultados científicos obtenidos por la *Mecánica racional*: ésta trata, después de la Aritmética y la Geometría, del modo más simple y más universal de la existencia, como dice Augusto Comte, y este modo debe de volverse á encontrar espontáneamente en los otros modos de existencia más compuestos, como son los del individuo y la agrupación humanas, consideradas primero desde el punto de vista biológico, y después desde el punto de vista psicológico-sociológico.

El sociólogo americano Mr. Small indica que todas las ciencias que descubren y formulan las leyes de los procesos que se verifican en los órdenes antecedentes al orden social deben de elaborar sus leyes con bastante minuciosidad para poder incorporarlas á la Sociología. Yo creo que las leyes mecánicas se hallan en este caso,

(1) Damos á esta palabra su más amplio sentido.

y por eso las imágenes y los conceptos de la Mecánica racional—formulados por medio del simbolismo matemático—pueden valer acaso para imaginar y comprender los fenómenos psíquico-sociales *en su aspecto mecánico*, construyendo—por decirlo así—el modelo mecánico (de que hablaba Lord Kelvin) para facilitar la inteligencia de esos fenómenos.

Los sociólogos que han escrito sobre Mecánica social han desenvuelto generalmente sus ideas, preocupándose de las *cualidades* de las fuerzas que actúan sobre los individuos en sociedad, y también de los *finés* ó tendencias económicas, morales, etc.

Este modo de considerar la Mecánica social es totalmente distinto del que yo intento seguir. Habré de pensar sólo en el *cómo* de la acción de las fuerzas psíquicas, independientemente de su naturaleza específica, puesto que para mí esas fuerzas serán *puras abstracciones*, como lo son las de la *Mecánica racional*. La consideración de los fines es, por otra parte, enteramente ajena á nuestro estudio.

A la Sociología—apoyada en todas las ciencias—le corresponde, á mi entender, el estudio de los muy variados géneros de fuerzas sociales, con sus diversas cualidades, para penetrar, si es posible, en todo el proceso de la asociación humana; pero á mí me parece que la Mecánica debe de ceñirse al estudio de la acción (estática ó dinámica) de las fuerzas sobre los individuos y las agrupaciones sociales. En lo que los sociólogos denominan *Dinámica social* se comprende el estudio de la evolución de las estructuras de las Sociedades, cuestión que parece trascender ya de lo puramente mecánico.

El eminente profesor *Ernst Mach* considera que es una preocupación la idea de buscar la explicación mecánica de los fenómenos físicos, y llega á calificar de absurda la aplicación de los conceptos mecánicos á otros órdenes de fenómenos, porque—dice él—esos conceptos no han sido desarrollados más que *para* la exposición de los hechos mecánicos, y no *para* la de los hechos fisiológicos ó psicológicos. Esto es cierto; pero en la *Mecánica racional*

se expone simplemente un *aspecto* de los fenómenos del Universo, y yo no alcanzo á ver la razón por la cual no puedan ser aplicadas las leyes mecánicas *abstractas* á los fenómenos psíquicos, si estos se miran *sólo bajo su aspecto mecánico*. Pensando en las causas ó fuerzas que producen modificaciones psíquicas en los individuos ó en las agrupaciones de individuos, cabe—á mi entender—investigar *cómo* se realizan en el tiempo esas modificaciones ó cambios, y ver si las leyes de la *Mecánica racional* son aplicables.

Spencer dice que toda verdadera *generalización* lleva comúnmente consigo, no sólo una explicación de los hechos ó de la serie de hechos que se han estudiado *para* descubrirla y formularla, sino también de alguna otra serie de hechos diferentes, que á primera vista parecían no poder entrar en aquella generalización. Con arreglo á esta idea de Spencer, veo yo, por ejemplo, que la generalización sobre velocidad (al estudiar en *Cinemática* el hecho del movimiento de un punto en el espacio) sirve para otros hechos diferentes, y en general para todos los cambios cuantitativos (de cualquier género que sean) que se realicen por ley de continuidad en el tiempo.

El profesor Ostwald dice, en su libro sobre la energía, que Mr. Ernst Solvay había tenido ya la idea de aplicar á los fenómenos sociales la ciencia de la energía, y á esta aplicación dedica la última parte de su libro aquel eminente profesor.

Al intentar la aplicación de la *Mecánica racional* á entes y fuerzas psíquicas, se habrá de tener presente que *los conceptos puros* de la Mecánica no tienen otra realidad que la que alcanzan en nuestro pensamiento; que pueden servir para representarnos la conexión y sucesión de los hechos sociales en un aspecto de sus relaciones de dependencia mutua (si se consideran los fenómenos psíquicos que sean generales para todos los hombres en esas relaciones mutuas), viendo así el aspecto mecánico como abstraído de la realidad social; pero no pretender que por aquellos conceptos se explique toda la realidad social en su desenvolvimiento. Esta preten-

sión sería vana aun tratando de los fenómenos puramente físicos, toda vez que el aspecto mecánico abstraído del fenómeno físico no puede explicarlo totalmente. Ese aspecto, lo repetimos una vez más, es una abstracción, como lo es el aspecto geométrico.

Entre los sociólogos se admite ya generalmente que la Sociología pueda llegar á constituirse como ciencia, porque consideran que los fenómenos sociales obedecen á leyes; que si éstas no se han formulado todavía, es porque los hechos no son bastante conocidos, á causa de la complejidad de su carácter psíquico.

Dice Ostwald que no se debe de renunciar nunca á la esperanza de llegar á explicar científicamente un fenómeno, ni á la de alcanzar tal ó cual conquista científica, porque todo hecho que entre en la esfera de nuestra observación, ya cumple por eso sólo la condición para poder sernos más y más conocido; es decir, que cae ya bajo el poder de la ciencia.

Se ha dicho, con razón, que el hecho de que los fenómenos meteorológicos, por ejemplo, no sean bastante conocidos, no prueba ni remotamente que esos fenómenos dejen de obedecer á leyes uniformes é invariables; y se ha hecho observar que algunos fenómenos sociales, como los matrimonios, los nacimientos, los suicidios, la criminalidad, etc., aparecen, por las estadísticas demográficas, como obedeciendo á leyes regulares y determinadas, cuando se agrupan esos hechos en grandes números. Parece que en el curso ordinario de los sucesos humanos—como fenómenos psíquicos naturales—(si se miran en grande escala, eliminando las particularidades individuales, y se tiene cuidado de apartar las influencias perturbadoras) rigen leyes tan invariables como en los fenómenos naturales puramente físicos; de tal manera, que el tanto en cada uno de aquellos hechos sociales parece una consecuencia *necesaria* de la manera de ser de los individuos que constituyen una agrupación social en un instante dado, y de toda la organización de la Sociedad que se considere. Influyendo sobre estas causas y mo-

dificándolas, cabe influir sobre aquellos tantos que son su efecto.

Respecto al método, conviene recordar que, aunque la Mécanica haya sido una ciencia inductiva en los comienzos de su desenvolvimiento histórico, y se hayan empleado para su constitución la observación y la experiencia que usan todas las ciencias físicas, hoy la encontramos ya como ciencia predominantemente *deductiva*, construída sobre las entidades abstractas de la *Mecánica racional*, en la cual las Matemáticas con su Análisis infinitesimal desempeñan el principal papel. Esto permite ya lo que Mach llamó, con frase tan celebrada y repetida, *la economía del pensamiento*, es decir, el menor gasto intelectual.

Aunque los razonamientos se hacen siempre en la *Mecánica racional* abstracta sobre simples *entes de razón*, hay que tener en cuenta que sus investigaciones no se dirigen metafísicamente hacia las causas esenciales, sino hacia las *leyes efectivas* del fenómeno natural del movimiento. La observación de lo que ocurra, como fenómeno natural, en los individuos y en las agrupaciones sociales, podrá servir como método de comprobación (de la exactitud ó probabilidad en unos casos, de la falsedad en otros) de las proposiciones abstractas de *Mecánica social* que se formulen, guiándose por los teoremas de la *Mecánica racional*.

John St. Mill, después de indicar que los fenómenos sociales dependen de las acciones de los hombres, así como de las circunstancias exteriores, bajo el influjo de las cuales está el género humano, dice que el *método deductivo* es el único aplicable al estudio de los hechos sociales; pero basado—naturalmente—en las leyes de la actividad humana por una parte (1), y en las propiedades de las cosas exteriores, que serán el objeto de todas las ciencias físicas y naturales. Para obtener aquellas leyes y estas propiedades, podrá servir, según St. Mill, el método inductivo.

(1) A mi entender, estas leyes á que se refiere St. Mill han de ser investigadas por la Psicología fisiológica.

El mismo Augusto Comte reconoce que, dependiendo necesariamente las ciencias más complejas de las que son más generales (en su teoría jerárquica de las ciencias), las consideraciones derivadas de estas ciencias anteriores tienen una importancia tal, que su introducción juiciosa conduce á hacer esencialmente deductivas muchas de las nociones fundamentales que en las ciencias aisladas no podrían ser más que inductivas.

En estos *Apuntes* nos abstenemos con todo rigor de hacer consideraciones filosóficas acerca de las nociones primeras de espacio, tiempo, fuerza, etc., á las cuales se han de referir necesariamente nuestras especulaciones, porque aunque tales consideraciones no llegaran á degenerar en metafísicas, nos habrían de alejar grandemente del fin que perseguimos, para lo cual nos desligamos de todo género de concepciones filosóficas. Siendo mi trabajo de simple exposición, no debe de extrañar al lector que revista cierta apariencia didáctica ó dogmática. No es que yo en manera alguna considere que el punto de vista en que me he colocado haya de ser aceptado indiscutiblemente; estimo, por el contrario, que habrá muchos á quienes repugne admitirlo. Pero (ajeno á todo espíritu de polémica) he procurado hacer la exposición, siguiendo las huellas de la *Mecánica racional clásica*, tal como se expone ésta en los cursos elementales, y por esto, y nada más que por esto, aparece cierta forma didáctica.

Al terminar esta *Introducción* me ocurre la idea de que el contenido de mi trabajo á nadie habrá de satisfacer. Los hombres de ciencia positiva, como los matemáticos, los físicos ó los naturalistas, verán, desde luego, que no hay en él una labor científica propiamente dicha, y acaso lo consideren como una fantasía sobre motivos de la *Mecánica racional* (1); y en-

(1) Don Eduardo Saavedra ha escrito estas palabras, que me alientan: «Al par de las creaciones artísticas, las creaciones científicas proceden del raudal inagotable de la fantasía.» El mismo Ernst Mach dice: «En el orden científico abstracto puede la imaginación ejercer su acción sobre los puros conceptos, dejándose guiar por las asociaciones y haciendo las

contrarán, además, que carece en muchos puntos de la precisión y del rigor exigibles.

Los sociólogos pensarán que sobra toda la armazón matemática que viene de la *Mecánica racional*, y que, además de no servir, á su juicio, para el caso, embrolla las cuestiones que ellos estudian por otros procedimientos que estiman más adecuados. Y los simples aficionados á leer trabajos sobre esta clase de estudios estimarán fundadamente que estos *Apuntes* son oscuros é indigestos, porque no he sabido manejar el estilo que se debe de usar para la vulgarización científica.

Perdóneseme no haber podido satisfacer, como era de desear, á uno siquiera de esos grupos de lectores.

---

## INSTITUCION

---

### LIBROS RECIBIDOS

Barras de Aragón (D. Francisco de las). — *Discurso leído ante la Real Academia Hispano-americana en la recepción pública de...* — Cádiz, M. Alvarez, 1912. — Donativo del autor.

Valle Iberlucea (Dr. E. del). — *Las Cortes de Cádiz. La Revolución de España y la democracia de América.* — Buenos Aires, M. García, 1912. — Don. de id.

Adellac (Miguel). — *Enseñanza y agricultura.* Dos ejemplares. — Gijón, *El Noroeste.* — Don. de id.

Reckers (Otto). — *Untersuchungen über Kurvennetze ohne Umwege.* — Inaugural-Dissertation. — Borna-Leipzig, R. Norke, 1910. — Don. de la Universidad de Münster.

convenientes selecciones.» Y el eminente profesor D. J. R. Carracido ha dicho, en un discurso reciente, que: «en el mundo físico y en el psíquico son las imágenes la fuente más copiosa de nuestros conocimientos, y la fantasía, la facultad espiritual de mayor alcance para la percepción de lo inaccesible á nuestros sentidos, y para relacionar los datos inconexos de la mera observación», y más adelante añade que: «la euritmia de las construcciones científicas es obra de las hipótesis, de las imágenes compuestas por la fantasía para satisfacer exigencias del razonamiento».

---

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