

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1913.

NÚM. 643.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Nota sobre la enseñanza de las ciencias físico-químicas en la escuela primaria, por D. Edmundo Lozano, pág. 289.—El sistema de enseñanza de la Doctora Montessori (conclusión), por Alfredo Samonati, pág. 291.—Cómo hacer nacer en los niños el amor á la verdad, por M. Félix Dreyfus, página 302.—Revista de revistas. Francia: «Revue internationale de l'Enseignement», por D. D. Barnés, pág. 306.—«Revue pédagogique», por Don L. Gutiérrez del Arroyo, pág. 308.

### ENCICLOPEDIA

Rozas y su época, por D. Rafael Altamira y Crevea, pág. 313.—Impresiones de Marruecos, por D. Constancio Bernaldo de Quirós, pág. 317.

### INSTITUCIÓN

Noticia, pág. 320.—Libros recibidos, pág. 320.

## PEDAGOGÍA

### NOTA SOBRE LA ENSEÑANZA

DE LAS CIENCIAS FÍSICO-QUÍMICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

por el Prof. Edmundo Lozano.

Del Museo Pedagógico Nacional.

Opinan algunos maestros que la adaptación del método experimental, de laboratorio, á la enseñanza de las ciencias físico-químicas en la escuela primaria ofrece, en España, dificultades invencibles; otros aún van más lejos, negando valor educativo á dicha enseñanza. En pro de sus opiniones, tan contrarias á lo que en otros países casi unánimemente se piensa y se práctica, citan dos causas de índole circunstancial: la falta de preparación del maestro y la imposibilidad de organizar cursos experimentales en las escuelas que cuentan nu-

merosos alumnos, mal dotadas y servidas por un solo maestro, y alegan, también, como razón decisiva, la complejidad de las relaciones implicadas en los experimentos físico-químicos, relaciones inaccesibles al alumno de la escuela primaria.

Que la mayoría de nuestros maestros no están preparados para realizar género alguno de trabajo experimental es, por desgracia, un hecho muy conocido y perfectamente explicado; pero no es menos cierto que, muchos de ellos, remediarían de buen grado su deficiencia profesional en esta materia, á poco que se les ayudase—algunos lo han hecho ya y por su propio esfuerzo—. En algunas Normales se hacen cursos experimentales y aun se intenta—en la Normal de Maestros de León, por ejemplo—, armonizar estos cursos con el de trabajo manual. La Junta de Ampliación de Estudios organiza, regularmente, cursos prácticos de ciencias y cursillos de Metodología; otros centros colaboran á la misma obra *experimentalista*, especialmente en su aplicación á la escuela. Quiere esto decir que, no sólo se ha reconocido en España la necesidad urgente de estimular é intensificar la práctica del método experimental en todos los grados de la enseñanza de las ciencias, sino que se ha iniciado la preparación adecuada del maestro. Dada la inercia—cuando no la resistencia activa—que se opone siempre á toda innovación de procedimientos ó de puntos de vista sancionados por la tradición, encajados en la rutina, ó que constituyen una línea de menor resistencia en el cumplimiento nominal del deber, es de presumir que la

adaptación de los métodos de laboratorio á la escuela primaria se realizará en nuestro país con la misma lentitud que las transformaciones geológicas; pero esto no es razón para que la abandonemos á su propia suerte, como una de tantas reformas excelentes y propósitos buenos que jamás se cumplen, sino más bien para que en todo momento y aprovechando los elementos disponibles, se acometa francamente donde quiera que sea posible.

Hay muchos maestros hábiles, ingeniosos, capaces de preparar un curso de ciencias físico-químicas, más ó menos adecuado á las necesidades de su escuela, utilizando media docena de cacharros y de objetos desechados del menaje doméstico. En el caso más desfavorable se verán obligados á desarrollar sus lecciones en clase general, para todos los alumnos de la escuela; pero nada se opone á que algunos de éstos, los más formados, intervengan en la preparación de aparatos y en la ejecución de los experimentos. Esta práctica no realiza el ideal pedagógico, pero se le aproxima y es la única posible en la mayoría de los casos y, sin duda, infinitamente superior al curso memorista con ó sin las láminas murales de Delagrave ó Deyrolle. A este propósito, no resisto el deseo de sacar á cuento mi propia experiencia. Hace ya cerca de 40 años que asistía yo á una escuela pública, muy numerosa, aneja á una Normal de Maestros, servida por un maestro regente y un auxiliar. De aquella remota época conservo el recuerdo, imborrable, de la angustiosa y perpetua pesadumbre que, amén de sendos pescozones y encerronas, nos ocasionaba á todos la tarea cotidiana, ineludible, de estudiar de memoria, sin entender nada, los tantos renglones del texto señalados por la uñada magistral. Ya muy entrada la primavera, aprovechando los días secos y calurosos, el señor regente hacía traer á la escuela una imponente máquina eléctrica de Ramsden, que formaba parte del gabinete de Física de la Normal, y procedía á ejecutar los pintorescos experimentos que usualmente se practican con estos aparatos—el campanario y molinete eléctricos, el gra-

nizo, la descarga del condensador de Leiden al través de una fila de muchachos, etcétera—. Fatigados, doloridos como estábamos por la eterna labor memorista á cuyo contenido, enteramente inaccesible, no podíamos encontrar ninguna finalidad ni asociar analogía alguna con nada de lo que nos era conocido, aquellas lecciones de Física, verdaderamente *recreativa*, que ofrecían á nuestra atención hechos concretos, observables y por añadidura amenos, en cuyo desarrollo interveníamos, nos interesaban vivamente; eran como cantarillo de agua fresca ofrecida á un sediento. Probablemente, en la mayoría de mis compañeros no dejaron huella duradera; en otros, sin duda quedó latente un germen que más tarde, incubado por multitud de circunstancias, sirvió de punto de partida á toda una orientación, al modo de la partícula ultramicroscópica sobre la que se forma un cristal en el seno de una disolución salina. Si la enseñanza experimental de las ciencias físico químicas en la escuela primaria no respondiese á otro propósito que al de romper la ingrata rutina verbalista con el mero espectáculo de experiencias más ó menos pintorescas, sólo por eso ya merecería la pena de realizarse aun en la forma fragmentaria, infantil, practicada por el maestro de hace 40 años.

En cuanto al maestro de *mano torpe*, me parece más conveniente que encomiende la preparación del material á sus alumnos, limitando su cooperación á explicarles el fin á que ha de responder cada aparato. Claro está que el problema y el por menor constructivos no estarán resueltos del modo más lógico y conveniente, y también la mano de obra será más tosca y primitiva de lo que sería ejecutada bajo la dirección de un maestro inteligente en la materia; pero estos inconvenientes no son, realmente, fundamentales.

Convengamos, pues, en que la deficiente preparación del maestro y las circunstancias desfavorables en que se encuentran muchas escuelas, no constituyen argumento en contra de la adaptación del método de laboratorio á la enseñanza elemental de las ciencias, si bien merecen te-

nerse en cuenta al determinar la manera de realizarla en cada caso particular.

De más cuidado es la última objeción mencionada al comienzo de este artículo. Si la interpretación del más rudimentario experimento físico presupone el conocimiento de teorías y el empleo de símbolos inaccesibles al alumno —no ya al de la escuela primaria, sino al del Instituto— no nos queda otro camino que dar de baja la enseñanza de las ciencias físico-químicas en el programa escolar. Tal es la opinión del olímpico Duhem, uno de los físicos más eminentes que posee Francia, para quien la ciencia es un mero símbolo, muy complejo, compuesto de integrales y diferenciales, y me parece que en Alemania algunas autoridades en la materia han sostenido que la enseñanza clásica es la preparación más conveniente para el científico (1).

Muy en su punto estaría todo esto, si la escuela primaria fuese exclusivamente un plantel de científicos profesionales; pero es bien sabido, aunque se olvida con frecuencia, que la misión del maestro consiste, no en desequilibrar el pensamiento del niño con una especialización prematura, sino en orientarle hacia un ideal de sincera honradez, de reflexiva iniciativa, de noble altruismo y de simpatía por cuanto le rodea, y, para conseguir todo esto, no es necesario que enseñe la Regla de las Fases ni discuta con sus alumnos la fórmula de la radiación, de Planck. Se estudia en las ciencias físico-químicas multitud de fenómenos cuyo antecedente más inmediato es perfectamente discernible y con el cual ofrecen una relación cuantitativa, que cae dentro de los límites de la aritmética vulgar; á la investigación de estas relaciones (en la cual reside el valor pedagógico de esta clase de disciplinas) debe atenderse el maestro, sin meterse en honduras explicativas, rara vez solicitadas por los alumnos, que irremisiblemente le llevarían á la pavorosa región de las cau-

sas ocultas ó metafísicas. En los muchos años que llevo enseñando Física y Química en la escuela, ningún alumno me ha preguntado *por qué* pesan los cuerpos. Si algún maestro, en un momento de ofuscación pedagógica, dirige á sus discípulos esta misma pregunta, seguramente observará la gran confusión y perplejidad que les produce en el primer momento (1); pero una vez estimulada su curiosidad por camino tan equivocado, ya puede prepararse el maestro á vaciar el arca de su saber en la materia, desde la doctrina absurda de la *actio indistans*, en mal hora aplicada por Cotes, hasta las teorías del dinamismo del éter y la electrónica más moderna; y el resultado de esta exhibición de conjeturas será (aun en el caso muy improbable de que las entendiesen) una enorme confusión é indisciplina mental ó una marcada propensión á comulgar con ruedas de molino. En la enseñanza elemental de las ciencias físico-químicas hay que proceder con mucho pulso, ateniéndose, en mi sentir, á un criterio nominalista y no pasar más allá de lo que buenamente sea accesible al niño, que siempre será más que suficiente para cumplir el fin pedagógico de esta enseñanza.

Con lo dicho, me parece que queda contestada la objeción fundamental.

#### EL SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LA DRA. MONTESSORI por Alfredo Samonati (2).

##### EL RITMO

La influencia del ritmo provocado por la poesía, la música y el baile, representa un asunto motivo de constante atención por parte de todos los maestros ocupados en las Casas de los Niños, pues que si su eficacia en otras formas de la actividad humana no tiene, tal vez, tanta importancia, no lo es así tratándose de un sistema ba-

(1) Este punto de vista no es general en Alemania. Véase el libro del Dr. Scheid *Methodik des chemischen Unterrichts*. Leipzig, 1913; también, Hodson, *Broadlines in Science Teaching*, p. 239 y siguientes.

(1) El niño percibe como una síntesis todas las cualidades cuyo conjunto constituye el concepto de cuerpo; la misma extrañeza sentiría si se le preguntara *por qué* los cuerpos tienen volumen.

(2) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sado sobre principios biológicos. Mientras la enseñanza conserva su carácter individual, la periodicidad de la acción y la atención, puede pasar inadvertida; pero no es posible ya descuidarla en los ejercicios de clase ó colectivos. Verdad es que el sistema Montessori concede menos importancia al ritmo que aquella que le atribuyen los juegos y ejercicios froebelianos; no obstante, no dejan de estudiarse sus efectos en la educación de las coordinaciones musculares y de anotarse con cuidado.

«He procurado, dice la doctora Montessori, hacer que la directora de la Casa de los Niños, de Milán, que es una notable música, realice un número de pruebas y experimentos con el propósito de hacer mayores descubrimientos relativos á la capacidad muscular de los pequeños niños. En consecuencia, efectuó numerosas pruebas con el piano, pudiendo observar que los niños no son sensibles al tono musical, sino al ritmo solamente. Sobre la base del ritmo organizó bailes sencillos con el intento de estudiar su influencia sobre la coordinación de los movimientos musculares. Se sorprendió grandemente al descubrir los efectos disciplinarios y educativos de una música semejante. Sus niños, los cuales fueron tratados con gran acierto y arte, conduciéndolos por medio de la libertad á una ordenación espontánea de sus actos y movimientos, habían, sin embargo, vivido en las calles y los patios y poseían un hábito casi universal de saltar.

Siendo una fiel partidaria y observadora del método de libertad, y no considerando, por otra parte, que el saltar fuera un acto contraproducente, nunca los corrigió.

Pudo, pues, observar que, así como multiplicaba y repetía los ejercicios rítmicos, poco á poco iban sus alumnos abandonando su feo hábito de saltar, hasta que lo perdieron por completo. La directora pidió cierto día una explicación respecto á ese cambio de conducta. Varios pequeños le miraron sin decir una palabra; el de mayor edad le dió distintas respuestas, la significación de las cuales era la misma: «No es bonito saltar», «Saltar es una cosa fea», «El salto es un acto rudo».

Eso fué, ciertamente, un hermoso triunfo para nuestro método.

Esa experiencia muestra que es posible educar el sentido muscular de los niños, así como cuán exquisito puede ser su refinamiento cuando se desenvuelve en relación con la memoria muscular al par que con las otras formas de la memoria sensorial».

### *El intervalo de silencio.*

Algo relativo al elemento rítmico se encuentra también en el «intervalo de silencio», por medio del cual se interrumpen de cuando en cuando los ejercicios activos, con el objeto de ejecutarse algunos experimentos relativos á la sensación. El intervalo de silencio puede ocurrir entre dos distintos ejercicios, pero parece que tiene importancia especial cuando se trata de la audición, según se desprende de los siguientes párrafos:

«Los únicos experimentos enteramente satisfactorios, que hasta ahora hemos hecho en las Casas de los Niños, son los del reloj y de las voces y los sonidos bajos, apenas perceptibles. Al hacerse los preparativos para la ejecución de esos ejercicios es necesario enseñar á los niños el verdadero significado del silencio.

»Para ese objeto tengo varios juegos de silencio, los cuales ayudan de un modo sorprendente á fortalecer la notable disciplina que se manifiesta en nuestros niños.

«Muchos de ellos se interesan en el hecho—hasta entonces inadvertido por los mismos—que hacemos muchos ruidos de los cuales no tenemos conciencia, así como que existen varios grados de silencio. Hay un silencio absoluto donde nada, absolutamente nada, se mueve. Me miran asombrados cuando estando yo en medio del salón de clase permanezco tan quieta que es como si realmente no estuviera en él. Entonces tratan de imitarme y lo hacen aún mejor que yo. Llamo la atención aquí y allí hacia un pie que se mueve, casi inadvertidamente. La atención del niño se concentra entonces hacia cada una de las partes de su cuerpo en el vivo deseo de conseguir una inmovilidad perfecta.

»Cuando los alumnos son puestos á prueba de ese modo, se establece un silencio muy diferente á aquel que nosotros acostumbramos á llamar por ese nombre.

»Parece como si la vida se fuera desvaneciendo gradualmente por completo y que el salón de clase se volviera vacío, poco á poco. Entonces empezamos á oír el tic-tac del reloj, y ese sonido parece acrecentarse en intensidad á medida que el silencio *deviene* más absoluto. De afuera, del patio que antes parecía silencioso, llegan sonidos varios—el gorjeo de un pájaro, el paso de un niño. Los alumnos se sienten fascinados por ese silencio, como si fuera una cosa propia, una conquista por ellos hecha». «Aquí, dice la directora, aquí no hay ya ninguna persona; todos los niños se han ido.»

Cualquiera sea el valor que esos esfuerzos puedan tener en la excitación del sentido auditivo, es, por lo menos, evidente que hacen experimentar sensaciones nuevas y que su intercalación entre los períodos regulares de actividad presenta una faz muy distinta á la del ritmo natural de la vida mental y física.

#### PREPARACIÓN PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Es un hecho interesante notar que mientras la característica distintiva del sistema Montessori, es decir, la nueva contribución que ofrece á la Pedagogía, consiste en los procesos concernientes á la educación muscular y de los sentidos, así como en los principios del crecimiento físico sobre el cual se basan, la parte del mismo que ha despertado mayor interés y que la autora también trata con especial satisfacción, lo sea aquella que se refiere á la enseñanza de la escritura y la lectura.

Aparte de la relación existente entre esos últimos procesos educativos y el principio fundamental del sistema, los métodos empleados para la enseñanza de aquellas dos materias agregan, en rigor, muy pocas novedades á la práctica de otros sistemas de instrucción que á ese respecto han probado ser aplicables satisfactoriamente á niños pequeños. Dejando de lado los deta-

lles descriptivos de los distintos expedientes utilizados, que mucho perderían si sólo se les tratase en forma condensada, bastará indicar aquí las distintas fases del procedimiento por medio del cual se utilizan la destreza muscular y la percepción de los sentidos para provocar «el desenvolvimiento espontáneo del lenguaje gráfico» y una casi insensible transición al lenguaje oral.

Los ejercicios preparatorios de la escritura consisten en la práctica de los movimientos requeridos por dicho arte hasta que se trasformen en actos mecánicos, y de modo que cuando los alumnos hayan de iniciar la escritura, «estén habilitados para ejecutarla, aunque directamente no la hayan hecho sus manos con anterioridad».

Esos ejercicios preparatorios comprenden tres períodos distintos:

Al primero pertenecen aquellos que responden á provocar el desarrollo del mecanismo muscular, para lo cual se le ejercita activamente en el acto complejo de la escritura. El material que con ese objeto se utiliza consiste en pequeñas tablillas de madera, objetos de metal, dibujos hechos á grandes rasgos y lápices de color. Los objetos de metal son por sus dimensiones y por su forma una reproducción de las series geométricas de madera ya descritas en otra parte. El alumno empieza por seleccionar la forma que desea, y luego procede á bosquejarla sobre una hoja de papel blanco con un lápiz de color elegido á su gusto. Traza primero el dibujo de la caja ó del block que contiene los objetos metálicos, y después, dentro de sus contornos, el de cada uno de aquellos objetos. Finalmente, tomando el lápiz como se hace con la pluma de escribir, llena y completa las figuras hechas al principio á grandes rasgos. Ese ejercicio desenvuelve la percepción relativa á la semejanza y diferencia de las formas y establece «el mecanismo muscular necesario para el manejo de los útiles empleados en la escritura». Está casi de más agregar, que el material empleado y los ejercicios que se realizan son ambos de una naturaleza capaz de interesar vivamente á los alumnos.

Los ejercicios correspondientes al segundo período responden al propósito de estimular «las imágenes visuales musculares de los signos alfabéticos, así como la memoria muscular de los movimientos necesarios para la ejecución de la escritura. Durante ese segundo paso se emplean letras cortadas de papel de lija pegadas sobre hojas de cartón, y si necesario fuese, se dirige el dedo del alumno mientras traza las formas correspondientes; por otra parte, la misma aspereza del papel le sirve de guía, pues que sus sensaciones táctiles, adiestradas ya con motivo de su ejecución anterior, le advierten de inmediato cuando su dedo se aparta de aquella superficie áspera. El maestro precede el trazado que han de ejecutar los alumnos articulando el sonido de la ó las letras que han de presentarse para el ejercicio, de modo que se produce una excitación simultánea de tres sensaciones: visual la primera, táctil la segunda y muscular la tercera.»

«Por ese medio, dice la doctora Montessori, la imagen del signo gráfico se fija en la mente en un espacio de tiempo mucho más breve que cuando, según los métodos ordinarios, se establece mediante imagen visual solamente. Se encontrará que la memoria muscular es en su especie la más tenaz que los niños poseen, como es al mismo tiempo la más viva y pronta. En efecto: muchas veces reconocen las letras con el tacto cuando no pueden hacerlo por medio de la vista. Por otra parte, esas imágenes se asocian contemporáneamente con los sonidos alfabéticos.»

Ejercicios de la especie á la cual acaba de hacerse referencia pueden ser multiplicados casi indefinidamente.

El tercer período de ese proceso consiste en ejercicios relativos á la formación de palabras. Para eso se presentan alfabetos completos colocados en cajas divididas en compartimientos, cada uno de los cuales se destina para una sola clase de letra. A esta altura de la enseñanza, habiéndose ya familiarizado los educandos con las características de las distintas letras y con el modo de pronunciarlas, se encuentran en condiciones de poder seleccionar con pron-

titud aquellas que corresponden á series de sonidos representativos de palabras dadas. Resulta, pues, ese ejercicio un interesante juego constructivo que mucho agrada á los educandos; por otra parte, reúne la ventaja de desarrollar al mismo tiempo la letra y la escritura.

En el desenvolvimiento del lenguaje hablado existen dos períodos, los cuales se unen de un modo tan estrecho, que la distinción entre ellos pasa inadvertida muchas veces. Los educandos articulan antes de formar palabras y pronuncian palabras antes de adherir á ellas las ideas que les corresponden. La posibilidad y la importancia de educar el mecanismo vocal mediante el ejercicio, independientemente de la instrucción del lenguaje y de su uso, hace tiempo que fueron reconocidas, como lo prueban los muchos sistemas ingeniosos ideados para la consecución de aquel propósito; pero, por regla general, los niños pequeños no fueron educados en ese sentido á la edad en que el mecanismo de la palabra es mayormente plástico.

«Sería bien, dice la doctora Montessori, que el niño, mediante la ejercitación de las vías motoras del lenguaje articulado, fijara con exactitud los movimientos necesarios para realizar una perfecta articulación antes que haya pasado la edad de las fáciles adaptaciones motoras, y que, debido al arraigo de mecanismos erróneos, los defectos se hagan incorregibles.»

Para el propósito indicado «se hace necesario el análisis del lenguaje», pero, siendo éste imposible para el de carácter transitorio, debe antes hacerse estable por medio de la palabra escrita ó del signo gráfico; de allí que en el método Montessori la enseñanza relativa á los ejercicios gráficos y á la vocalización se desarrolle simultáneamente, como se hace también más adelante con el análisis de las palabras en cuanto concierne á sus signos y á sus sonidos componentes, combinándose de ese modo el lenguaje oral y escrito como partes del proceso integral educativo. La importancia que se concede á la integración de la lectura y escritura y la preferente atención que durante los primeros

pasos se dedica al proceso educativo del sensorio y del mecanismo muscular en cuanto se refieren á aquellas dos asignaturas, constituyen los puntos salientes, y por lo mismo más carecterísticos del método de enseñanza del lenguaje del sistema Montessori. Por otra parte, las investigaciones clínicas y de laboratorio referentes á ese asunto confirman el acierto de aquel procedimiento de enseñanza. Münsterberg, resumiendo una serie de observaciones relativas al lenguaje hablado y escrito, dice:

«Los días felices de ignorancia concierne á los procesos mentales de la escritura han pasado, y estudios experimentales y observaciones clínicas han arrojado luz sobre la extrema complejidad de la tarea. Ciertamente, ese desenredo de los procesos parciales del lenguaje muestra sin gran dificultad en qué grado los actos mentales y fisiológicos de la lectura y la escritura se sobreponen. El estudio psicológico de ambos procedimientos refuerza, de consiguiente, la convicción de que deben desenvolverse juntos. Por otra parte, los cuidadosos experimentos realizados en estos últimos años indican que el principio de progreso en ambos casos es esencialmente el mismo. La persona adulta ha aprendido á producir el movimiento oral de una palabra entera mediante el esfuerzo de un solo impulso motriz, mientras que el lector no adiestrado, prácticamente, debe consagrar su atención y su voluntad á cada una de las letras constitutivas de los vocablos. Puede decirse que esa diferencia existe también entre la escritura que realiza un principiante y la de un escritor acostumbrado y hábil».

El doctor Dewey, que fué uno de los primeros que en los Estados Unidos procuró convertir los principios psicológicos en prácticas educacionales, se ocupa con especialidad de la importancia que existe en sacar partido de la edad y del orden en que se manifiestan los desenvolvimientos motores para enseñar al niño aquellas y otras asignaturas. A ese respecto, dice:

«Existe un orden por el cual el sensorio y los centros motores se desenvuelven, un

orden que puede expresarse en un sentido general, diciendo que la línea correspondiente de progreso parte de los más grandes y groseros ajustamientos relativos al sistema corporal considerado como un todo (aquellos más inmediatos al tronco del cuerpo), hacia los más delicados y exactos que corresponden á la periferia y á las extremidades del organismo. Violar ese orden significa la realización de un esfuerzo nervioso improcedente; significa hacer ejecutar á los centros menos hábiles, bajo la presión de un esfuerzo grande, un trabajo que no les corresponde realizar, dejando abandonadas á la atrofia aquellas líneas de actividad que están más hambrientas y se dientas de acción.»

Ese orden provee un criterio por medio del cual puede estimarse el valor del adiestramiento motriz.

Los ejercicios básicos de la escritura espontánea guardan directa relación con el modelado y los trabajos de dibujo que los alumnos ejecutan en las Casas de los Niños, como, por otra parte, es frecuente que así suceda en las escuelas primarias; pero la aplicación práctica de las actividades libres al acto pesado de la escritura es una contribución original del sistema Montessori á los métodos pedagógicos.

#### EL MAESTRO EN EL SISTEMA MONTESSORI

Las minuciosas descripciones contenidas en el libro de la doctora Montessori respecto á su sistema de enseñanza deja la impresión de que se ocupan de métodos educativos que se refieren á las funciones y aptitudes especiales de los seres humanos, más bien que á la educación considerada como un proceso que afecta á la naturaleza total de los individuos. Esa aparente limitación del método y material de enseñanza ha de ser sobrepasada por la acción é influencia del maestro, el cual, en el sistema de que viene hablándose, ocupa una nueva posición. Sólo algunas breves consideraciones van á formularse aquí á ese respecto.

En todo sistema de autoeducación, la tarea del maestro no es la de suministrar conocimientos, ni tampoco la de corregir

errores. La doctora Montessori lo expresa en los siguientes párrafos:

«En resumen, cuando el niño se educa por sí mismo y cuando el control y la corrección de errores se dejan librados al material didáctico, no le queda ya al maestro otra tarea más que la de observar. Debe, pues, tener más de psicólogo que de maestro, y esto indica la importancia que para él tiene la preparación científica.

»En efecto: con mis métodos, el maestro enseña poco y observa mucho, y, sobre todo, es su función la de dirigir la actividad física de los educandos y su desenvolvimiento fisiológico. Por esa razón he cambiado el nombre de maestro por el de director...

»Pero su dirección es mucho más profunda é importante que lo que comúnmente se cree, pues que ese maestro dirige la vida y el trabajo...

»No es sobre la habilidad del maestro que una semejante educación descansa, sino sobre el sistema didáctico. Éste, en primer lugar, presenta objetos, que atraen la atención espontánea del niño, y, en segundo término, contiene una gradación racional de estímulos...

»El maestro de la Casa de los niños debe poseer una idea clara de los factores que afectan su trabajo — la guía del niño y el ejercicio individual.

»Solamente después que ese concepto se haya fijado en su mente con toda claridad es que puede proceder á la aplicación de un método destinado á guiar la educación espontánea del niño y á impartirle las nociones necesarias.

»En la cualidad correspondiente y en el modo de realizar esa intervención descansa el arte personal del educador.»

Bajo el encabezamiento de *Educación intelectual*, explica la autora la acción del maestro en el trabajo de conducir al niño de las sensaciones á las ideas, del siguiente modo:

«Á ese objeto debe el maestro emplear un método que tienda á aislar la atención interna del alumno y á fijarla sobre las percepciones, como durante las primeras lecciones su atención objetiva fué dirigida,

mediante el aislamiento, sobre estímulos sencillos.

»En otras palabras: cuando el maestro se propone dar una lección, debe procurar limitar el campo de la conciencia del alumno, reduciéndolo al objeto de la lección, como, por ejemplo, cuando con motivo de la educación sensorial aislaba el sentido que quería que el alumno ejercitara.

»Es aquí que los factores de limitación individual y diferentes grados de percepción son mayormente sentidos por el maestro. En otras palabras: en la cantidad de esa intervención es donde descansa el arte que forma la individualidad del maestro.»

Como una ilustración de lo que de ese modo vago expresa la doctora Montessori, más adelante explica con detalles el método de enseñar al niño *nomenclatura*. La fórmula didáctica de ese método no difiere materialmente, sin embargo, de aquella que se encuentra en muchos cursos de lecciones sobre objetos, arreglados para que sirvan de guía á los maestros.

Volviendo al asunto principal con motivo de un sumario de conclusión, después de referirse al maestro de tipo antiguo y de esfuerzos ruidosos, agrega la doctora Montessori:

«Para ese maestro hemos sustituido el material didáctico, el cual encierra la ventaja de controlar los errores y de hacer posible para el niño su autoeducación. El maestro se ha vuelto así un director del trabajo espontáneo de sus alumnos. No es una fuerza pasiva, una presencia silenciosa.

»Los alumnos están ocupados, cada uno de ellos de un modo diferente, y el maestro, observándolos, puede recoger observaciones psicológicas, las cuales, si coleccionadas debidamente y según métodos científicos, pueden hacer mucho en favor de la reconstrucción de la psicología infantil y del desarrollo de la psicología experimental. Creo que por mi método he conseguido establecer las condiciones necesarias para el desenvolvimiento de la pedagogía científica, por lo que, quien quiera que lo adopte, haciéndolo así, abre un laboratorio de pedagogía experimental.»

La idea de considerar á la escuela como

un laboratorio y al maestro como un investigador científico, se ha venido discutiendo desde hace muchos años en los Estados Unidos como consecuencia del impulso dado al estudio del niño por el Dr. Hall. Sin embargo, las personas que se han interesado en dicho estudio no han dejado de hacer notar siempre que no debe confundirse el arte que al maestro corresponde con el trabajo que al investigador científico concierne. La cuestión que ese asunto entraña ha sido considerada por Münsterberg del siguiente modo:

«¿Podemos nosotros sentir al niño, si tenemos el hábito de observarlo como á un mecanismo psicológico?»

Y contestándose á sí mismo, dice:

«Hemos llegado á un argumento serio que la pedagogía psicológica debe afrontar. De todas partes se oye el grito de que el maestro debe saber más psicología; pero ¿estamos seguros que el verdadero éxito de esa reforma no puede significar una derrota de los más importantes instintos del maestro? En tanto que la psicología no presente más que el conocimiento sucinto de los libros de texto, no intervendrá en el interés personal de los padres y maestros; pero si se toma un asunto realmente práctico, si el niño y el alumno llegan á ser considerados como una combinación de funciones psíquicas elementales y todo se resuelve en una cuestión de cálculo científico, entonces, ciertamente, mucho puede por ello sufrir la inmediata relación personal de hombre á hombre. El maestro preparado y hábil será capaz de combinar ambos métodos y desenvolver el uno sin perjudicar al otro; pero no debe olvidarse que la mayor parte de los espíritus son unilaterales. Seguramente, la sociedad no podría tolerar una educación basada de un modo artificial sobre el poder del análisis psicológico, al mismo tiempo que secara en los salones de clase ó en los asilos para niños las fuentes del amor y la simpatía, del interés y el entusiasmo. La faz psicológica del problema educacional debe tomarse con cuidado y moderación, si no quiere perderse más que lo que haya de ganarse.»

Opiniones análogas á la que acaba de transcribirse han sido emitidas por el doctor Hall y otros distinguidos experimentadores en asuntos psicológicos; como es claro, dichas opiniones no desacreditan las que sostiene la doctora Montessori, sino que tienden á poner mayormente de relieve lo que es por ella considerado como una parte esencial de su sistema, vale decir, maestros conocedores de sus métodos é imbuídos con el espíritu de su trabajo.

#### EL VALOR DEL SISTEMA

Entre las cuestiones que brotan naturalmente de ese nuevo sistema de educación, hay dos que entrañan una importancia especial: la rapidez del progreso y los efectos generales que sobre los educandos produce.

Considerada desde el punto de vista de la libertad individual, la primera cuestión puede parecer de escaso valor; sin embargo, la experiencia muestra que aquel elemento, aun en la infancia, no compensa la pérdida que se sufre cuando el individuo se retarda con respecto al progreso normal del adelanto. Como es claro, el tiempo recibe poca atención en el sistema Montessori hasta tanto no se llega á la época de realizar ejercicios formales (los de escritura); entonces es cuando se considera ese elemento y se mide su eficacia. A ese respecto dice la autora:

«El tiempo medio que transcurre entre la primera prueba de los ejercicios preparatorios y la primera palabra escrita, es de un mes á un mes y medio para niños de 4 años. Para niños de 5 años, el período es más corto, pues que oscila alrededor de un mes. Sin embargo, uno de nuestros alumnos aprendió á emplear en la escritura todas las letras del alfabeto en 20 días. Niños de 4 años, después que han estado en la escuela por dos meses y medio, pueden escribir al dictado cualquier palabra y pasar á hacerlo con tinta en un cuaderno. Nuestros pequeños se hacen expertos, generalmente, después de tres meses de escuela, y aquellos que han escrito durante seis, pueden compararse con alumnos del tercer grado elemental. La escritura es,

indudablemente, una de las más fáciles y más agradable de las conquistas hechas por el niño...

En cuanto á la ejecución, nuestros alumnos escriben bien desde el momento en que empiezan á hacerlo. La forma de las letras, hermosamente redondeadas y sueltas, se asemeja á la que tienen los modelos hechos en papel de lija. La belleza de nuestra escritura raramente la igualan los alumnos de las escuelas primarias que no hayan hecho ejercicios especiales de caligrafía».

La segunda cuestión se refiere á la conducta y al gobierno propio de los educandos, y á ese respecto, los resultados obtenidos parecen también haber sido plenamente satisfactorios. Algunos de los efectos atribuídos á ese sistema podrán ser considerados como extravagantes por personas que no están acostumbradas á manejar agrupaciones infantiles, pero no causarán sorpresa alguna á los maestros de clases de Kindergarten y aun á aquellos que trabajan con alumnos más formales. Póngase, al frente de no importa cuál sistema, un maestro atrayente y de sentimientos simpáticos hacia los niños y que sepa conducirlos en el ejercicio de sus aptitudes naturales sin restringir su libertad, y se obtendrán los efectos de carácter hipnótico repetidamente descritos por la doctora Montessori, y que también han sido vistos por personas imparciales que han visitado las Casas de los Niños.

«En esa atmósfera de libertad, dice la autora, solamente una vez se produjeron manifestaciones ruidosas que hubieron de reprimirse. Eso ocurrió con motivo del frenético regocijo de los niños en el momento en que «rompían á escribir».

«Vi á los alumnos aglomerados los unos contra los otros cerca del pizarrón, y más atrás los más pequeños subidos sobre sillas, á fin de poder escribir por arriba de la cabeza de los primeros. Otros niños, incomodados por aquella contrariedad, y á objeto de hallar un pequeño lugar donde poder escribir, hacían caer las sillas sobre las cuales se habían subido sus compañeros. Otros corrían hacia los postigos de

las ventanas y hacia las puertas, cubriéndolas de escritura. En esos primeros días caminábamos sobre una alfombra cubierta de signos...

»La experiencia nos ha enseñado cómo controlar ese fenómeno y cómo conducir al niño con más calma á ese nuevo poder.»

#### LA MISIÓN SOCIAL DEL SISTEMA

Las discusiones que motiva el sistema Montessori conducen, naturalmente, á que se le compare con el de Froebel, único que hasta ha poco existía para la educación de la niñez durante sus primeros años.

La autora del método de la pedagogía científica reconoce su deuda de gratitud á aquel maestro por muchas de las ideas y procedimientos que caracterizan su obra, la cual, al mismo tiempo, si se le juzga por la tendencia intensivamente práctica de un gran número de sus ejercicios, recuerda también de continuo las peculiaridades de la enseñanza de Pestalozzi. Por otra parte, las suposiciones científicas que contiene son asuntos corrientes en el campo de la psicofísica. De ahí que el trabajo de la doctora Montessori resulta ser, más bien que una nueva creación, un ingenioso condensamiento de teorías modernas aplicadas á usos prácticos.

Esto último representa ya un servicio de gran importancia rendido á la pedagogía, el valor del cual se acrecentará proporcionalmente al modo de cómo promueva el estudio comparativo de otros sistemas y experimentos relativos á la naturaleza y á la energía potencial de los niños de edad menor que la escolar, por cuanto, lo mismo que los jardines de infantes, la acción de las escuelas Montessori se detiene en el momento de iniciarse el período normal de la enseñanza. Verdad es que los ejercicios de escritura, de lectura y de numeración que se realizan en las Casas de los Niños invaden, en cierto modo, el campo que á las escuelas primarias pertenece; pero, al hacerlo así, es también cierto que los métodos educacionales é instructivos pierden entonces su característica y su originalidad primitivas, desde que no difie-

ren materialmente de los que se emplean en los centros de enseñanza de la segunda categoría mencionada.

La doctora Montessori abriga la firme convicción de que su sistema, todavía en la etapa de sus primeros ensayos, «desenvolviendo los mismos principios y métodos que lo sustentan, llegará á extenderse de igual modo por todos los pasos sucesivos de la enseñanza». La misma clase de esperanza abrigaba Froebel, y aun alientan muchos de sus admiradores; sin embargo, si bien el espíritu de los Kindergarten modernos se ha combinado con otras influencias para transformar el carácter tradicionalista de los métodos de la educación formal, no ha podido vencer todavía las exigencias sociales, ni acumular suficiente experiencia capaz de encauzar y de dar forma á los procedimientos y propósitos escolares.

La relación existente entre las Casas de los Niños y los Jardines de Infantes es obvia; sin embargo, sería un error confundir á las unas con los otros. La semejanza, así como la diferencia entre ambos organismos, se encuentran muy bien expuestas en el capítulo con que Mr. Henry W. Holmes, profesor de la Universidad de Harvard, prologa la versión inglesa de *Il metodo della pedagogia scientifica*, debida á la señorita Anne E. George.

He aquí algunos de los párrafos del profesor Holmes:

«En cuanto á sus principios, ciertas similitudes son aparentes en seguida. El criterio que de la infancia tiene la doctora Montessori es, por algunos de sus conceptos, idéntico al de Froebel, aunque, generalmente, mucho más radical. Ambos defienden el derecho del niño á estar activo, á explorar su medio ambiente y á desenvolver sus propias potencialidades psíquicas mediante toda clase de investigaciones y de esfuerzos creativos. La educación debe guiar la actividad, no reprimirla. El medio circundante no puede crear potencias humanas, sino ofrecerles solamente material y campo de acción, ó por lo menos, llamarlas hacia afuera; por otra parte, la tarea del maestro es, ante todo,

la de alimentar y de asistir, de vigilar, de alentar, de encaminar, de inducir y de guiar, más bien que la de impedir, prescribir ó restringir... En la interpretación práctica de ese principio se manifiesta, sin embargo, una pronunciada divergencia entre las escuelas Montessori y los Kindergarten. La maestra del tipo Montessori no enseña á los niños ordenándolos por grupos, según la práctica corriente, por más que cada uno de ellos sea capaz de intervenir en el desarrollo de las lecciones ó ejercicios. El alumno de las Casas de los Niños hace lo que más le agrada, en tanto no perjudique á otros.

La doctora Montessori y Froebel están de acuerdo también en cuanto concierne á la necesidad de educar los sentidos; pero los métodos de la primera tendientes á ese propósito son más completos y de acción más directa que aquellos indicados por el segundo. La doctora Montessori, basándose sobre los aparatos de Seguin, ideó un plan científico y comprensivo para la gimnasia formal de los sentidos; Froebel originó una serie de objetos propios como para que los niños pudieran utilizarlos en una forma más amplia y mayormente creativa; pero de ningún modo tan bien adaptados á la educación de la discriminación sensorial. El material Montessori contiene en sí el principio fundamental de Pestalozzi, que éste trató en vano de reducir á un sistema satisfactorio que condensara sus propios ideales; «desenvuelve pieza por pieza todas las capacidades mentales de los niños», educando separadamente, por medio de repetidos ejercicios, sus distintos sentidos y su habilidad para distinguir, comparar y manejar objetos típicos. En el sistema de los Kindergarten, y particularmente en la modificación «liberal» del mismo, la educación de los sentidos es una resultante incidental de la actividad constructiva é imaginativa por medio de la que los niños procuran obtener fines más amplios que los del simple arreglo de las formas y colores. Aun en los trabajos más formales de dibujo en los Jardines de Infantes, los alumnos «hacen una pintura», y se les alienta á que digan

á qué se parece: «á una estrella», «á una corneta», «á una flor».

En cuanto á la educación física concierne, los dos sistemas concuerdan en gran parte; ambos afirman la conveniencia de la libre actividad corporal, de los ejercicios rítmicos y del desenvolvimiento del control muscular. Sin embargo, mientras que los Kindergarten procuran la obtención de esas facilidades por medio de los juegos colectivos que contengan un principio social ó imaginativo, el sistema Montessori concede preferente atención á ejercicios especiales, destinados á provocar la educación formal de las funciones físicas tomadas separadamente.

En otros de sus aspectos generales, sin embargo, el sistema Montessori es en la práctica menos formal que el de Froebel; es decir, en lo que se refiere al principio de la educación social del niño. En los Kindergarten «conservadores», se procura en gran parte esa educación por medio de juegos colectivos. Estos son, en general, imaginativos, y algunas veces decididamente simbólicos; esto es, los alumnos juegan haciendo las veces de zapateros, de cacharrereros, de molineros, de padres y madres, de pájaros ú otros animales, de caballeros ó soldados, cantan canciones y ejecutan ciertas semidramáticas actividades como ser las de «abrir el palomar», «segar el pasto», «mostrar el niño al caballero» y otras por el estilo, en la representación de las cuales cada uno de ellos desempeña la parte de alguna situación típica social.

La educación social contenida en esos juegos es de carácter formal, solamente en el sentido de que los alumnos no están ocupados, como ocurre á menudo con los de las Casas de los Niños, en empresas realmente sociales, como ser: las de servir la mesa, limpiar el cuarto, cuidar de los animales, construir casitas ó arreglar un jardín. Debe hacerse notar, sin embargo, que aun los jardines de infantes más conservadores no excluyen, en principio, las empresas «reales» de la clase mencionada más arriba, lo que sí, en las tres horas de tiempo de que disponen, poco pueden ha-

cer en aquel sentido. Los Kindergarten «liberales» se ocupan más de ello, especialmente en Europa, donde el período escolar diario es de mayor extensión. Por otro lado, el sistema Montessori no pone fuera de su alcance tampoco, de una manera absoluta, los juegos imaginativos en grupo, aunque sí su autora, á pesar del interés profundo que manifiesta por todo lo que atañe á la educación, lo mismo que al desarrollo estético, idealista y aún religioso, habla de «los juegos y las historias tontas» sólo por incidencia y en forma derogatoria, lo cual muestra que no está al corriente de la notable destreza y habilidad con que se utilizan esos recursos en los jardines de infantes americanos, así como de los buenos efectos que producen. El programa de acción de la doctora Montessori contiene mucha experiencia social directa, tanto en la vida general de la escuela como en los trabajos manuales hechos por los alumnos; el Kindergarten amplifica el alcance de la conciencia social del niño mediante la imaginación. Las agrupaciones de educandos en las casas de los niños no están reguladas y gozan, por lo mismo, de una libertad muy amplia; las que corresponden á los Kindergarten son más á menudo formales y ordenadas.

En un punto, el sistema Montessori concuerda con los Kindergarten del tipo conservador, aunque no con los de carácter liberal: en que prepara directamente para el aprendizaje de las artes escolares. No cabe duda alguna que la doctora Montessori ha ideado un plan peculiarmente satisfactorio para la enseñanza de la escritura, un método efectivo para la iniciación de la lectura y buen material para los primeros trabajos de numeración. Ambos tipos de Kindergarten, ciertamente, acrecientan la capacidad general del niño; la actividad de los mismos despierta y guía su imaginación, le da nuevas ideas, aumenta su vocabulario y lo instruyen respecto al modo de emplearlo convenientemente. Los niños, en un buen jardín de infantes, oyen historias y las repiten, relatan sus propias experiencias, cantan canciones agradables y recitan versos, todo en medio

de una compañía de amistosos pero críticos oyentes, los cuales influyen más en el sentido de estimular y guiar sus expresiones que lo que puede hacerlo ó lo hace la vida de familia. Pero, aparte de esa circunstancia, ni aun el Kindergarten conservador enseña á sus alumnos á leer y á escribir. Les enseña, en cambio, bastante en cuanto al número concierne, y á ese respecto podría discutirse si hace ó no mayor cantidad de trabajo fundamental en ese terreno que el mismo sistema Montessori. Los dones froebelianos ofrecen una oportunidad excepcional para la ilustración concreta de las concepciones relativas al *todo* y á las *partes*, mediante la composición del todo con sus componentes y del proceso inverso, ó sea, el de la descomposición del todo en sus partes constitutivas. Ese aspecto del número es por lo menos tan importante como el de las series, que los alumnos adquieren contando y para lo cual la «Escalera larga» de la doctora Montessori provee tan excelente material. El de Froebel sin embargo, puede también utilizarse con ventajas para ese objeto, así como el primero, en cierto grado, para adiciones y sustracciones. En cuanto concierne á la preparación para estudio de la aritmética, una combinación de las dos clases de material sería posible y deseable. Los Kindergarten liberales, entretanto, dejando de utilizar los dones y ejercicios con un propósito matemático, no procuran preparar directamente á sus alumnos para las artes escolares.

Comparado, pues, el sistema Montessori con el de los Kindergarten, presenta los siguientes puntos principales de interés: contiene en forma mucho más radical el principio de libertad no restringida; su material responde al propósito de producir una directa y formal educación de los sentidos, tiene aparatos ideados para auxiliar puramente el desenvolvimiento físico de la infancia; la educación social se conduce, sobre todo, mediante el ejercicio de actividades sociales de valor real, y, por último, ofrece una preparación que conduce directamente á las artes de la escuela. El Jardín de Infantes, por otro lado,

contiene una cierta cantidad de enseñanza colectiva, por grupos, en los cuales se refiere á los educandos—no necesariamente por efecto de la autoridad, aunque sí por ella si es necesario—para el despliegamiento de actividades definidas, su material responde, ante todo, á que los alumnos puedan emplearlo como un elemento creativo, y luego, para ofrecer una oportunidad que permita el análisis matemático y la enseñanza del dibujo. Una cosa, sin embargo, debe ponerse de relieve con toda claridad: en ninguna de las características mencionadas los dos sistemas se presentan como rígidamente antagónicos. Una gran parte de la actividad que se despliega en los jardines de infantes, es libre, á la vez que el principio de prescripción no se abandona por completo en las Casas de los Niños; el Kindergarten no descuida la directa educación de los sentidos, y el sistema Montessori, por su parte, admite algunos de los blocks de Froebel para el dibujo y los ejercicios constructivos; hay muchas actividades puramente musculares en el trabajo de los Jardines de Infantes y varios de los juegos comunes en éstos son utilizados también por la doctora Montessori; el Kindergarten ejecuta ciertas operaciones de jardín, cuida de los animales y realiza trabajos domésticos, al mismo tiempo que la Casa de los Niños admite algunos juegos sociales imaginativos; ambos sistemas (aunque no la forma liberal de los Kindergarten) encaminan sus esfuerzos directamente hacia las artes escolares. De consiguiente, desde que la diferencia entre ambos programas es sólo una de arreglo, de énfasis y de grado, no existe una razón fundamental para que con ellos se organice una combinación especialmente adaptada á las escuelas inglesas y americanas.

El contraste más pronunciado que existe entre las escuelas del tipo Montessori y los Jardines de Infantes, según lo que hasta ahora ha sido posible observar, parece ser el siguiente: mientras que los alumnos de aquellas escuelas invierten casi todo su tiempo en manejar *cosas*, en gran parte de acuerdo con sus inclinaciones individuales y su propia dirección personal,

los niños de los segundos están generalmente entregados á trabajos y juegos colectivos que excitan de continuo su imaginación. Un posible comienzo de arreglo entre los dos sistemas podría fundarse así: trabajos individuales ó por grupos puramente colectivos, hechos con objetos apropiados para promover el desarrollo motor, sensorial é intelectual, y educación de la actividad imaginativa y social realizada en grupos regulados. Se sugiere ese principio como una posible base de educación adaptada á la primera infancia, pues que así como los educandos crecen, deben ser enseñados en clases, con lo que aprenden, naturalmente, á resolver cuestiones imaginativas ó sociales en agrupaciones libres. Tampoco debe suponerse que se sugiere ese principio como una regla en la que no caben excepciones; es una hipoteca, simplemente, el valor de la cual debe someterse á la comprobación de la experiencia. Aunque desde hace algún tiempo ha venido observándose que el trabajo colectivo con materiales froebelianos—especialmente aquellos ejercicios que se refieren al análisis geométrico y al dibujo formal—pronto cansa á los alumnos, se ha sostenido que el maestro puede salvaguardar á sus discípulos contra la fatiga real y la pérdida de interés, vigilando cuidadosamente el momento en que aparecen los primeros signos de cansancio y deteniendo de inmediato el trabajo, así como aquéllos se manifiestan. Para pequeñas agrupaciones formadas con los alumnos de mayor edad—los cuales pueden hacer fácilmente y con gran placer trabajos de aquella especie—, no cabe duda alguna que los inconvenientes de la enseñanza por grupos representan un factor de poca importancia, los efectos fatigosos de los cuales pueden ser prevenidos por el maestro; pero para niños pequeños, un régimen de completa libertad parece que prometiera mejores resultados, por lo menos en cuanto concierne al trabajo con objetos. En materia de juegos, por otro lado, la enseñanza por grupos produce muy pocos inconvenientes, siendo su proceso total, de cualquier manera, menos cansador. Para aprovechar

las dos clases de actividades que representan esos métodos, sería lo mejor, pues, incluir á ambos en todo eficiente programa educacional.

Sea cual fuere el lugar que el futuro reserve al sistema en cuestión y á las Casas de los Niños dentro del organismo educacional, el caso es que, lo mismo que Froebel, la doctora Montessori presenta á la sociedad un mensaje promisor, cuya importancia, como ya se ha dicho, ha sido reconocida por las principales autoridades pedagógicas y, oficialmente, por algunos Gobiernos. Si los padres de familia, mediante la lectura del libro de la doctora Montessori, aprendieran, aunque sólo fuera algo respecto al valor de la vida del niño, ó á su necesidad de acción, ó á sus modos característicos de manifestarse y á sus posibilidades mediatas ó inmediatas, y aplicaran juiciosamente sus conocimientos, la obra de la gran educadora italiana se vería ya con ello coronada por un éxito bastante grande y satisfactorio.

CÓMO HACER NACER EN LOS NIÑOS  
EL AMOR Á LA VERDAD (1)  
*por M. Félix Dreyfus.*

Como no formo parte de la enseñanza por ningún título, debo explicar mi presencia aquí. Es el término de un incidente antiguo y doloroso de mi vida, incidente cuya huella ha sido profunda. Lo que ofrezco no es el fruto de trabajos pacientes, sino el final de una larga experiencia, de numerosas meditaciones, y en el que mi subconciencia—ese oscuro trabajo del cerebro, en cuyo despertar se reciben tan frecuentemente sus mejores inspiraciones—ha tomado quizás la mayor parte. Mi recolección—permítaseme la imagen—es como uno de esos cubiletes llenos de la resina en los que, en la explotación de bosques de pinos, el árbol sangrado deja caer gota á gota de su herida.

(1) Conferencia publicada en el núm. 75 del *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant.*

Después del accidente al que hice alusión, no he cesado de estar preocupado por un problema tanto más difícil cuanto que yo no estaba capacitado ni por mi profesión ni por mis estudios especiales para buscarle solución; problema que puede formularse así: *¿Sobre qué principio apoyarse para infundir en todos los niños, que tengan una religión ó no, un sello profundo de moralidad?*

Ahora bien; este principio yo creo haberle encontrado; no pretendo ser, por lo demás, un innovador. Repito, mi documentación es muy limitada. Si cualquiera de vosotros viniese y me dijera que esta novedad no lo es, no me sorprendería.

I.—*Por todos los medios apropiados, excitar y desenvolver en el niño la facultad de la atención, crearle la costumbre de la aplicación á todo lo que hace—haga lo que haga, estudie ó juegue—; convencerle de que todo error, toda falta se paga inmediatamente ó más tarde, y, por tanto, que—en la medida trazada por el buen sentido—el martillo del herrero y el del cincelador no se manejan de la misma manera—nunca se es demasiado cuidadoso, demasiado preciso y nunca se preocupa uno demasiado por la exactitud.*

Luego, *por medios bien escogidos hay que ejercitar en el niño la facultad primordial de la atención; convencerle de que todo error se paga pronto ó tarde. Torpeza de movimientos, distracción de espíritu, todo es uno.*

II.—*Demostrar por numerosos ejemplos que los efectos del error involuntario, del simple error y del error consciente, intencionado, como lo es la mentira, son casi siempre los mismos; grabar fuertemente en el espíritu de los niños que si el error simple debe siempre evitarse por las consecuencias graves ó ligeras producidas por la fuerza de las cosas, con más razón se debe huir del error voluntario.*

Si estáis convencidos de esto, no tendréis dificultad para encontrar estos ejemplos. Vuestros recuerdos personales, vuestras lecturas os los ofrecerán numerosos,

sin hablar de los que podéis imaginar fácilmente. Permitidme os muestre dos tipos:

A.—*Error simple.*—Un pobre hombre, pasajero, sale indemne de un lazareto donde estaba en cuarentena. En su distracción, facilitada por la negligencia de los empleados del lazareto, esparce en su país por las ropas y papeles que se debían haber quemado, los gérmenes de la muerte.

B.—*Error voluntario. Mentira.*—Un viajero con prisa y sin escrúpulos atravesó, por medio de una falsa declaración, un cordón sanitario en Mandchuria, y por este hecho siembra la peste á millares de kilómetros del foco de la epidemia.

A. *Error simple.*—Un guardaagujas, sucumbiendo á la fatiga, se duerme delante de su aparato. La palanca de las agujas no funciona en el momento preciso. Consecuencia: Encuentro de dos trenes: heridos y muertos.

B. *Error voluntario.*—Un empleado olvida transmitir al guardabarreras el aviso de que el paso del tren rápido se ha adelantado un cuarto de hora. Interpelado por su jefe, afirma falsamente, para evitar su castigo, que la comisión había sido efectuada, prometiéndose hacerla lo antes posible, pero se lo ha impedido un accidente. Las barreras quedan abiertas y la tromba del enorme tren barre los escolares que pasaban por la vía á la salida de la clase.

*Condenado el error por definición (pesos falsos, medidas falsas, menciones inexactas, etc.), el valor educativo de la idea de la precisión, de la tendencia á la exactitud y, por consiguiente, de la idea de la mentira considerada como error, fuera del punto de vista moral ó religioso, ese valor educativo es, en resumen, el objeto mismo de la comunicación que voy á tener el honor de hacer. Esta comunicación ha sido anunciada bajo la siguiente forma interrogativa: ¿Cómo hacer nacer en los niños el amor á la verdad?*

—A lo que yo respondo: «Por un efecto de reacción, inspirándole el terror de la mentira.»

Para no omitir nada de lo que podría servir para comunicar mi firme convic-

ción, creo bueno leer la carta que dirigí hace 4 años, á M. Ferdinand Buisson, y que ha publicado el *Manuel général d'Instruction primaire* del 27 de Julio de 1907.

París, 25 de Junio de 1907.

Señor:

Acabo de pedirnos me ayudéis á realizar el proyecto que tengo formado desde hace tiempo, de escribir para los niños, no un tratado completo de Moral, sino más modestamente, un resumen destinado á inspirarles el amor á la verdad.

Se les enseñará que la exactitud que se debe procurar en la ejecución de todo trabajo puede, si se lleva lejos, hacernos alcanzar hasta la belleza y el bien; que hay, por ejemplo, ciertas cestas que se imponen á nuestra admiración por el bruñido metálico de los contornos y por la limpieza de las líneas entrelazadas sin huella de atadura, en las que la exactitud obtenida por la atención minuciosa del obrero hace de una cesta de junco una verdadera obra de arte; que, por otra parte, á la exactitud puesta en observar una consigna que prescribe la abertura de una compuerta, en una circunstancia determinada, ha debido á veces una nave su salvación.

Ejemplos de esta clase están al alcance de los niños. Estos comprenderán también que el menor error en las dimensiones de una pieza de recambio puede suspender la marcha, en ciertos casos acarrear la pérdida del más grande barco y sobre una vía del tren, la distracción de un telegrafista, el movimiento distraído de un guardaagujas pueden tener consecuencias desastrosas.

El folleto podría tener un centenar de páginas in-16.

Es un trabajo que se me aparece como muy difícil, exigiendo á la vez que sencillez, imaginación y cultura.

He aquí cómo he concebido este resumen, que debía llevar como epígrafe estos dos pasajes de Herodoto:

«Los persas empiezan á instruir á los niños á la edad de cinco años, y después de esta edad, hasta los veinte, no les enseñan nada más que tres cosas: montar á caballo,

tirar el arco y decir la verdad.» (*Clio*, l. I.)

«Ellos no encuentran nada más vergonzoso que el mentir, y después de la mentira, contraer deudas, y esto por varias razones; pero sobre todo, porque, dicen, el que tiene deudas miente necesariamente.» (*Clio*, libro II.)

Se considerará la mentira, desde luego, como error, y se le condenará como tal. Pero no hay que contentarse con un método negativo, pues es por sugerencias positivas como se obra sobre las almas.

Se tomará, pues, la noción de la exactitud como punto de partida de una serie de lecciones sacadas de los hechos y que inciten á los niños á buscar la precisión, á practicar la sinceridad, estas dos formas de la verdad.

Así, no por abstracciones difícilmente accesibles á la infancia, sino por una gran cantidad de ejemplos concretos bien hechos para impresionar á cerebros jóvenes, se exaltará la *Age quod agis* (Haz lo que haces. Está á lo que haces); se hará resaltar todo lo que la observación de esta regla puede producir de bien; se enseñará por otros ejemplos todo lo que su menosprecio, todo lo que él, «poco más ó menos», puede causar de mal.

Y entonces, si el simple error puede tener consecuencias funestas, sean inmediatas, sean lejanas, por efecto de sus repercusiones, ¿qué decir de la mentira — el error voluntario? (Para dar á los niños una idea de los males sin número que están, como en potencia, en cada mentira, un solo ejemplo bastará quizás — aún bien cerca de nosotros —: el telegrama de Ems.)

Entre aquellos á quienes pudiera tentar este trabajo, ¿se encontraría un poeta para hacer ver en la Verdad la fuente de todas las virtudes, y no solamente de la más augusta de entre ellas, la justicia, para expresar lo que tiene de verdaderamente divino, para escribir, si puedo decirlo así, el Evangelio de la Verdad?

En todo caso, el hombre de corazón y de talento, que, en el sentido que yo indico, sepa hablar mejor á los niños, habrá, creo yo, hecho una obra útil, más que útil,

si logra solamente grabar en el alma de nuestros hijos y de nuestras hijas la aversión indeleble á la mentira.

Yo desearía que este libro fuese dedicado á la memoria de Emilio Duclaux.

Como han visto, el asunto del concurso estaba así formulado: *Pequeño resumen destinado á inspirar á los niños el amor á la verdad*. En este título faltaba la precisión que yo predico—¡siempre el polvo y la paja!

Desde hace cuatro años he tenido algunas ocasiones — raras por lo demás — de hablar de este concurso á hombres á cuya opinión daba mucha importancia. Sus sonrisas me han servido. «¿Qué es la verdad? —me decían—. ¿Quién puede vanagloriarse de conocerla? Lo que se había considerado como verdad la víspera, es declarado falso al día siguiente.» Dejo á un lado las chanzas sobre las verdades que no hace falta decir—yo les respondía ó las prevenía citando una de las comedias de Labiche, *Le Misanthrope et l'Auvergnat*, donde el primero, al principio entusiasta de la ruda franqueza del segundo, acaba por exasperarse con ella.

Hoy, concretando más la expresión de mi sueño, preconizo como fuertemente moralizador el temor á las consecuencias de la mentira.

Sí; lo que yo querría ver inculcar en los niños es el miedo, el terror, la fobia de la mentira; querría que esta fobia fuese como la del agua en las gentes que han estado á punto de ahogarse. Dotaríamos así á nuestros niños de un nuevo *reflejo*, fruto de un adiestramiento especial constituido por sugerencias sorprendentes.

Y con intención empleo la palabra adiestramiento, que recuerda la idea del látigo empleado en los circos.

Sabido es que los caballos no son animales muy inteligentes, pero que tienen una gran memoria. Cuando una distracción ha sido seguida de un latigazo, éste deja más señales en el cerebro del caballo que sobre su grupa. Más tarde, en el momento que va á caer en la misma falta, surge el

recuerdo del castigo, y el falso movimiento es rectificado apenas iniciado.

Dado el carácter indeleble de las primeras impresiones sobre la memoria de los niños, pregunto: ¿no pensáis, cuantos los conocéis bien, que se podría — por analogía con el adiestramiento de los caballos — grabar en los jóvenes cerebros, con ejemplos llamativos, la idea del peligro que encubre la mentira, peligro á veces inmediato, á veces lejano, á veces evidente, á veces oculto, misterioso, frecuentemente no proporcionado á su causa, tan bien que, en el momento de mentir, los niños vieran levantarse estos ejemplos como un espantajo, y que la mentira les sería, si no imposible, al menos difícil, penosa, mientras que, en general, aparece frecuentemente como el primero, el más cómodo de los expedientes. la puerta siempre abierta para la huída de las grandes y pequeñas cobardías?

¿Se obtendría de este modo, por adiestramiento, esa disposición para resistirse á la mentira, que una niña bien educada traducía así á los 7 años y medio: «Yo digo siempre la verdad, y es bien incómodo, porque eso me impide hacer tonterías.» Se dará á los niños por vía indirecta, independientemente de la enseñanza religiosa, independientemente de la moral heredada de filósofos de todos los tiempos, se les grabará la costumbre de la sinceridad, primera condición del amor á la verdad. Y la educación ¿es otra cosa que *el arte de grabar las buenas costumbres*?

No diría todo lo que pienso si no añado, para acabar, que inculcando en los niños la costumbre de la constante sinceridad, se irá mucho más allá de este modesto fin.

Perdonarme el forzar una puerta abierta; tengo el aire de querer haceros descubrir un lugar común. Pero si, como se ha dicho, hay muertos á los cuales hace falta matar, hay puertas abiertas que hace falta forzar, para acordarse de que existen, lugares comunes que hace falta rejuvenecer, porque el lamentable respeto humano los abandona.

¿Dónde se encontrará hoy un hombre

bastante desdeñoso del ridículo, bastante valiente— es la palabra— para citar el verso de Boileau: «Nada es hermoso más que lo verdadero, lo verdadero sólo es amable?» Y, sin embargo, cuando se reflexiona en el campo enorme que ocupa la mentira en la vida de las sociedades, desde la falsificación de la leche, mortal para los niños de pecho, hasta un despacho de Ems, no se puede dudar de que el primer deber social es el declarar la guerra, la guerra santa á la mentira. Pero es ilusión querer mejorar á los hombres, no se puede más que contenerles; no hay de perfeccionable más que la infancia, y es lo que hace vuestro papel tan grande.

Á aquellos padres de familia, de que habla Jules Ferry, que podrían estar presentes á vuestras lecciones, á los que han venido después y que vendrán mañana, hostiles ó no, la práctica de las lecciones que indico, os permitirá responder el día que ellos interrogasen:

Servidores de un país donde no hay religión de Estado, debemos ignorar los dogmas que apartan las almas, no podemos conocer todos los sistemas expuestos por profesores de Facultades en investigación de las bases de la moral. Nos limitaremos simplemente á inspirar á vuestros niños el disgusto de la mentira, y por esto mismo el sentimiento del honor.

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Internationale de l'Enseignement.*

*París,*

MAYO

*Un legado al Museo de Historia Natural.*—Este establecimiento poseía ya diversos legados y donativos, cuyas rentas ascendían á 14.000 francos. En estos últimos años ha sido especialmente favorecida la cátedra de Botánica (Fanerógamas). En 1904, el Dr. E. Durand legó considerables colecciones y la biblioteca de su abuelo el Dr. Cosson, más la suma de 50.000 francos para su sostenimiento. En 1910, el mis-

mo Dr. Durand donó para el mismo servicio una suma de 150.000 francos.—En 1905, á la muerte del gran botánico Drake del Castillo, la viuda donó las importantes colecciones y la biblioteca de su marido, más una suma de 25.000 francos para su conservación.—En fin, el 30 de Enero último, un colaborador asiduo y muy distinguido del servicio de botánica, el Sr. Finet, ha muerto dejando redactada la siguiente cláusula en su testamento: «Lego al Museo de Historia natural, de París, pero especialmente al servicio de botánica (Fanerógamas), dirigido actualmente por el Sr. Lecomte, la suma de 600.000 francos, pagada de una vez. Dicha suma de 600.000 francos será empleada en el aumento, arreglo, conservación y ordenación de las colecciones de dicho servicio, á la adquisición de colecciones ó de libros, á la publicación de un periódico perteneciente al servicio, etc. Deseo absolutamente que, bajo ningún pretexto se haga uso de ninguna parte de dicha suma para ningún trabajo en inmueble, porque la obligación de alojar las colecciones corresponde al Estado.»

*La segunda enseñanza de las señoritas en Francia, por la Sra. X.*—La segunda enseñanza es la enseñanza media, pero universal que, acogiendo á los adolescentes desde la terminación de la educación primaria, proporciona á su espíritu una cultura general y los lleva al umbral de las Facultades. Aun cuando la mujer se haya visto atraída, lo mismo en Francia que en todas partes, hacia esta enseñanza, sólo desde hace una treintena de años se le ha ofrecido los medios de satisfacer sus aficiones. Y aun hoy mismo sólo se le proporcionan estos medios con algunas reservas y con cierta parsimonia. La segunda enseñanza femenina debe su existencia á la ley de 21 de Diciembre de 1880, ley que se designa con el nombre de su promovedor y ponente Camilo Sée. Antes de esa fecha sólo hay tentativas generosas, pero aisladas, y á veces quiméricas. Desde 1880, por el contrario, se realiza su desenvolvimiento regular y creciente de los liceos femeninos, por el número de alum-

nos y la elevación del nivel intelectual femenino.—El Renacimiento, que (en Francia, sobre todo) se preocupó de la Pedagogía, puso los primeros dogmas modernos en favor de una educación de la mujer igual á la educación del hombre.—Los primeros humanistas fueron casi todos feministas, como Vives y Corneille Agrippa. Evocaban en apoyo de su tesis á Plutarco y Jenofonte. Influyó el movimiento elevando el nivel de las mujeres de la corte, pero el pueblo permaneció alejado de la evolución. La Reforma ejerció un influjo más extenso quizá. Como los humanistas, pero refiriéndose á la Biblia más bien que á los antiguos, los protestantes abrieron espacio á la mujer en el reino del espíritu. También á ellas se las debe poner en condiciones de buscar y encontrar la verdad. Lutero fué, al mismo tiempo, el promovedor resuelto de la instrucción femenina, pero hombre del pueblo y reformador popular, no aspira más que á una instrucción elemental. Si después, los países protestantes han sobrepujado siempre á los católicos en el desenvolvimiento de una cultura femenina, durante mucho tiempo tuvo la preferencia, sin embargo, una cultura primitiva y de corte práctico y casero. En Alemania, sobre todo, y en Suiza, Inglaterra, Dinamarca y en Suecia, las iniciativas privadas han sido, á partir del siglo XIX, más variadas y más atrevidas. La Francia del Edicto de Nantes y de Luis XIV no participó de este movimiento. Es conocida la elocuente protesta que formuló Fenelón por ello; su *Education des Filles* es todavía una obra encantadora y juiciosa, pero no fué seguida de ninguna aplicación práctica. Los conventos de entonces—establecimientos únicos de educación para las señoritas—, permanecieron siendo, ó lugares de rutinaria ignorancia, ó medios frívolos. Las dos grandes tentativas para reformarlos fueron, en el siglo XVII, la obra de espíritus menos brillantes, más secos, pero también más enteros y sólidos que el de Fenelón. Se trata, por una parte, de los jansenistas, y por otra de su enemigo Mme. de Maintenon. La austeridad de Port-Royal y la corrección de las damas

de Saint-Cyr coinciden en reaccionar menos contra la ignorancia que contra la frivolidad del siglo. Y á falta de un verdadero programa de estudios, hubo en estas casas un gran conocimiento del alma femenina y un gran arte pedagógico. Hubo sin duda alguna entre las señoritas de Saint-Cyr, lo mismo que entre las alumnas de Jacqueline Pascal, mujeres bien educadas y preparadas seriamente para la vida. Pero ni Mme. Sevigné, ni Mme. de Lafayette, ni Mme. Dacier, debieron su formación á la disciplina de un convento. Es preciso recordar también que durante el siglo XVIII, tan fecundo en ideas, pero en el fondo tan verbalista, las glorias pedagógicas se refieren todas á personas, á teorías, á libros y á discursos, nunca á empresas ni á obras realizadas.

La Revolución debió, quizás, hacer tabla rasa de todos estos caprichos individuales y realizar la emancipación intelectual de las mujeres y de la burguesía francesa. Pero los hombres de la Revolución, y esto constituyó su genio, pero también su debilidad, aspiraron siempre á lo nuevo y á lo absoluto. Por otra parte, se dirigen en primer lugar al pueblo y piensan ante todo en la instrucción inicial y cívica del pueblo. La segunda enseñanza femenina no les interesaba nada. Los teóricos de la Revolución proclamaron, en función lógica de las ideas generales que les animaban, la igualdad absoluta entre los derechos del hombre y los derechos de la mujer, incluyendo los derechos políticos. Pero los tres ponentes de las tres asambleas, Talleyrand, en la Constituyente; Condorcet, en la Legislativa, y Lakanal, en la Convención, no tuvieron tiempo más que para trazar planes de educación nacional elemental y no pudieron ejecutarse sus proyectos. Sólo Condorcet, pero en sus Memorias, reivindica para la mujer el acceso á todos los órdenes de actividad intelectual y preve para ella una enseñanza secundaria. El Imperio crea por primera vez una Escuela del Estado para las señoritas. Pero las casas de la Legión de Honor no fueron en el espíritu del Emperador más que una dotación militar para halagar y aumentar los

oficiales, educando elementalmente á sus hijas. No le inspiraba ninguna preocupación pedagógica. Afortunadamente, el establecimiento de Saint-Denis ha sido reformado hasta parangonarse con los mejores liceos. El liceo femenino es, pues, enteramente original: no estaba anunciada ni preparada por ninguna ley ni institución. Únicamente pudiera servirle de precedente los *cursos* secundarios instituidos en 1867 por Víctor Duruy con un pensamiento excelente, pero indeciso. Sin locales ni profesores especiales, estos cursos eran como apéndices de los liceos de niños. La ley Camilo Sée establece una enseñanza secundaria femenina entera, autónoma y perfectamente equivalente á la enseñanza secundaria masculina. La ley del 26 de Julio de 1881, creando en Sèvres una Escuela Normal Superior destinada á formar un personal de profesores para la nueva enseñanza secundaria, completa la obra del legislador. Los establecimientos secundarios femeninos están hoy florecientes. Su número aumenta de continuo.

*La situación de los no titulares en la Facultad de Letras de París*, por H. Charnard.—Expone las dificultades de la organización presente por la falta de prestigio de la situación moral y la insuficiencia de la situación económica de los no titulares, para demostrar la necesidad de una reforma. Esta, por otra parte, parece que se está ya elaborando, y en ella se confía para dar satisfacción á las aspiraciones legítimas de los interesados y para resolver, por añadidura, la cuestión, siempre espinosa, del traslado de provincias á París.

*La vida universitaria bajo el gobierno de Julio* (continuación), por Ch. Dejob.—Este artículo se refiere especialmente á la condición material del profesorado de aquella época.

*Homenaje al profesor Grasset; III. Discurso del profesor Sr. Grasset.*

*Crónica de la enseñanza.*

*Análisis y extractos.*

*Revistas francesas y extranjeras.*—  
D. BARNÉS.

### Revue pédagogique.—Paris.

AGOSTO

*El objeto actual de los estudios filosóficos*, por M. Delvolvé.—Es una conferencia dada á los oficiales de la guarnición de Montpellier por el autor, profesor de Filosofía moral y educación en la Universidad de Montpellier.—Aunque comienza por fijar la finalidad de la labor de aquellos que, en la aurora de nuestra civilización occidental, cultivaron la Filosofía (Tales, Pitágoras, Anaximandro...), el orador se considera, desde luego, dentro del tema elegido para su conferencia; pues el pensamiento de estos antiguos filósofos define con toda exactitud, no el *estado* actual de los estudios filosóficos, naturalmente, pero sí su *objeto*, que permanece el mismo: descubrir la unidad del universo, es decir, de todas las cosas, de todos los seres y de la propia vida, y revelar el secreto de esta unidad total que el espíritu percibe. Para considerarlo bajo la forma precisa que le han dado veintiséis siglos de pensamiento, comienza por trazar el esquema clásico por medio del cual se acostumbra á representar la historia del desarrollo de la Ciencia: cómo de la antigua filosofía, la ciencia universal, han ido desprendiéndose y adquiriendo vida independiente las demás disciplinas científicas, las matemáticas, las ciencias de observación, las ciencias de la vida...; mucho más tarde, la psicología también, el proceso de cuya constitución, como ciencia positiva, estudia detalladamente á partir de Hume, pasando por el eclecticismo de Cousin, el asociacionismo de los psicólogos ingleses Dugal Stewart, James Mill y Stuart Mill, Bain y Sully, hasta llegar á adquirir un carácter verdaderamente científico con la psicología fisiológica (Claudio Bernard, Bichat, Wundt, Ribot, Janet, Grasset), y la psico-física (Fechner, Weber, Binet...) cultivada en numerosos laboratorios de Alemania, América y Francia; por último, la Sociología, á quien Comte ha dado nombre y vida propia, y en cuyo proceso pueden distinguirse cuatro tipos fundamentales, á los que deben referirse todas las

investigaciones posteriores: las que se reducen al análisis monográfico de los elementos constitutivos de las sociedades actuales (Le Play); las que estudian las relaciones orgánicas de las sociedades, sirviéndose de la analogía con las ciencias biológicas (Spencer, Schaeffle, Espinas); las que relacionan los fenómenos sociales con los psicológicos (Fouillée, Tarde, Bagehot, Baldwin); las que tratan de determinar objetivamente con precisión, hechos sociales independientes de los psicológicos y estudian históricamente sus relaciones de coexistencia y sucesión (Durkheim, con la escuela sociológica). Estos progresos de la Psicología y de la Sociología han dado nuevos impulsos á los estudios pedagógicos, los cuales revisten un carácter científico, ya porque toman sus datos no sólo de la experiencia ordinaria, sino de verdaderas ciencias, ya porque da á sus propias experiencias completo rigor, poniéndolas en condiciones que permiten apreciar exactamente sus resultados; estos caracteres son los que permiten hoy hablar de pedagogía experimental. Ahora bien; ¿qué queda entonces para la Filosofía? Si no queda más que la historia y la clasificación de las ciencias y la teoría de sus métodos, entonces el esquema de Comte es exacto: la Filosofía no es más que la cubierta, seca, de la semilla del árbol de la ciencia. Pero es que en todo esto no se tiene en cuenta más que un aspecto de las cosas, el que ha hecho proclamar solemnemente á Comte el fin de la especulación filosófica, creyendo que la forma científica del conocimiento sustituye al conocimiento metafísico, que el contenido de cada ciencia debe ser definido y limitado por las necesidades prácticas de la vida individual y social, que cada una de las ciencias fundamentales debía permanecer por siempre distinta de las otras... Y Comte se equivocó. En la misma época en que se publicaba el «Curso de filosofía positiva», Darwin preparaba el triunfo del transformismo biológico, borrando los límites de la Zoología y la Botánica, y atrayendo invenciblemente al espíritu hacia el problema del origen de la vida, de la relación entre lo vivo y lo

inorgánico. ¿Dónde están, pues, las barreras sagradas que separan las ciencias? ¿Dónde los límites impuestos á la curiosidad del espíritu? La hipótesis más auténticamente científica nos lleva á una visión de la unidad profunda de los fenómenos. Y lo mismo en las demás ciencias: la física y la química, las matemáticas... Todo esto renueva ya los problemas de la naturaleza y unidad profunda de las cosas, del misterio de su origen y de sus fines... Pero hay más todavía. Kant, Comte también, han considerado que las ciencias no hacen más que comprobar metódicamente y ordenar las relaciones existentes entre los fenómenos. Ahora, el carácter de la ciencia es la necesidad, una ley científica es la expresión de una constancia perfecta; entonces deduciremos de aquí que en la naturaleza reina una absoluta necesidad, y si hay algo no reducible á las fórmulas de la necesidad científica, escapará enteramente á nuestro conocimiento.—Pues bien, esta identificación de la realidad cognoscible con el contenido del conocimiento científico, puede afirmarse que ha sido destruída por el trabajo de crítica de las ciencias: no hay un mundo de fenómenos donde reine la necesidad científica—y que sería la naturaleza—y fuera de este mundo un algo incognoscible; hay solamente sistemas de nociones arbitrarias, siempre en revisión, que proporcionan conocimientos exactos en sí mismos y acercándose más ó menos á una realidad que sólo nos es dada en el sentimiento de la vida, en la acción. A estos trabajos de reflexión crítica van unidos los nombres de Boutroux, Milhaud, Meyerson, en Francia; en América, trabajos análogos han puesto en boga el término *pragmatismo*, y en relieve los nombres de Pierce, Schiller, William James. Pero si el conocimiento científico es un sistema de signos que no equivalen á la realidad, aunque á ella se refieran; ¿tenemos algún otro modo de conocer que el análisis de los fenómenos abstractos? Sí, y el renombre del filósofo francés Bergson se debe precisamente á haber despertado nuestro espíritu al sentido de la vida interior, del conocimiento inmediato, que no se separa del senti-

miento y de la acción, á haber dado toda su importancia al conocimiento intuitivo. Las ciencias no tienen razón de ser, ni valor alguno, sino en función de la vida. Es preciso que en ella tengan sus fuentes y á ella vuelvan, con sus resultados. Hoy, como en tiempo de Heráclito, el objeto esencial de la Filosofía es reunir en una misma comprensión la visión sensible del Universo y el sentido inmediato, estético y activo de nuestra vida individual y social.

*La crítica y la admiración*, por M. Félix Hemon. — Observaciones con motivo del libro de M. Ernest Dupuy, *Poètes et Critiques*, Hachette, 1913.

*La vida interior*, por M. F. d'Hautefeuille. — La verdadera vida no es la superficial, sino la vida interior; así, hay hombres que han llegado á cumplir muchos años, y no han vivido, realmente, no han tenido más que una apariencia de vida. El valor de una existencia no se mide por la suma de energía verdadera realmente gastada. Hay que conocer además el objeto de esta energía, los sentimientos que la sostuvieron y los frutos interiores de este esfuerzo. Conviene fijar el sentido de la frase: vida interior, que no equivale á una simple serie de estados conscientes. Para la mayor parte de los hombres, los hechos psíquicos no son más que la traducción en la conciencia de las vicisitudes de la vida material; la conciencia, en ellos, es una función biológica. Para que haya *vida interior*, no basta una sucesión de hechos psíquicos, es preciso una orientación de las tendencias hacia objetos puramente inteligibles, que el pensamiento sea el centro de nuestra existencia, y no su reflejo. En una palabra, la vida interior es algo más que la vida consciente. Hay hombres para quienes lo que importa no son los sucesos de la vida exterior, sino un cierto sueño de belleza y perfección que llevan dentro de sí. Colocados en el seno del mundo material, reciben de él impresiones que se traducen en dolores ó placeres; pero estos placeres y dolores no son para ellos lo esencial de la existencia. Por encima de este mundo material afirman verdades, ante las cuales todo lo demás sólo es apariencia y contin-

gencia. Creen en el *Ideal*, y esta fe es el centro de gravedad de su existencia; y este ideal es para ellos el valor principal y la más alta realidad; su vida espiritual tiene sus fuentes y su fin en sí misma, es, en todo el rigor de la palabra, una vida interior. La vida interior existe, pues, en la misma medida de nuestra fe en lo invisible, y así se explica un hecho, de importancia tan enorme para el moralista: *no hay vida interior para el malvado*. El que se coloca fuera de la moralidad se cierra á sí mismo un mundo inmenso, se arroja en las «tinieblas exteriores», pues como no cree en el ideal y á sus ojos sólo los hechos son reales, los hechos son dueños de su destino; su existencia consciente no es un principio de vida independiente y no puede ser una fuente original de felicidad. Aunque admita *intelectualmente* la existencia de ciertas realidades espirituales, la admite en un sentido materialista; estas realidades existen como *cosas ó hechos*, sujetos únicamente á la ley mecánica de la fuerza. Ahora bien, creer en el espíritu no es solamente reconocer la realidad de los hechos de conciencia; es creer en el *valor* del espíritu y superponer á la ley mecánica de la *fuerza* la ley moral de los *valores*; es creer en una forma de existencia superior y respetable, es creer en la realidad del ideal. De estas observaciones se deducen ya algunas conclusiones de la mayor importancia. La más manifiesta es esta identidad de la vida interior y la vida moral. De una parte, como acabamos de ver, la vida interior existe sólo para el que funda toda su vida sobre la fe en las realidades morales: no hay vida interior fuera de la moralidad; pero, recíprocamente, la moralidad no debe buscarse más que en la vida interior misma. ¿Qué sería la vida moral sino precisamente *la vida del alma*? En suma, el hecho primordial es éste: saber las dos maneras de comprender la existencia que ante nosotros se presentan: ó dirigir todo nuestro ser á la satisfacción de los apetitos corporales y todos nuestros esfuerzos á extender todo lo posible el puesto que ocupamos en el Universo, ó reservar lo mejor de nosotros mismos para ali-

mentar este anhelo que nos lleva hacia la Belleza. Y nuestra conciencia ¿no es la afirmación interna de la preponderancia del punto de vista espiritual de la Belleza sobre el material de la fuerza y la utilidad? Todo esto, en realidad, es vulgar, pues lo que siempre se ha llamado virtud, moralidad, no ha sido más que una manera semejante de considerar la existencia. Pero es que actualmente se ha aproximado demasiado las ideas de lo *moral* y lo *social*. Por grande que sea, y lo es realmente, la importancia de la vida social, no es más que una vida de superficie; la verdadera vida fluye por profundidades á donde no alcanza el orden social. Los hechos notables de nuestra existencia son precisamente aquellos que con su intensidad oscurecen las preocupaciones relativas á lo exterior, los que nos hacen vivir fuera del cuadro de la existencia social, por ejemplo, un amor, una gran pena, el pensamiento de la muerte ó la muerte de alguno de los nuestros. Alguna vez ocurrirá que nuestra conciencia nos pida sacrificar nuestro deseo íntimo á alguna obligación social. Pero las razones que justifiquen esto no están más que en nuestra conciencia misma, no en la sociedad. La sociedad es una fuerza de la Naturaleza, no tiene sobre el individuo más que la superioridad de su volumen; las realidades sociales, como tales, no son más que cosas, y las cosas no tienen valor por sí mismas, sino por su relación con las almas. Por esto, lo *objetivo* no puede ser más que la ocasión, el pretexto, no el fin verdadero de nuestra actitud moral. Cuando nuestra conciencia nos ordena sacrificar nos por algo, no nos sacrificamos más que á nuestra conciencia misma, sacrificamos nuestras inclinaciones superficiales á las exigencias supremas de la vida profunda. Importa además prevenir una mala interpretación. Al definir la vida moral por la vida interior, pudiera creerse que se preconizaba un aislamiento soberbio y majestuoso. Nada de eso. Desarrollar la vida interior no significa encerrarse en sí mismo, todo lo contrario. La vida interior nos fuerza sin duda á separarnos de la *apariciencia* y á recogerlos en nosotros mis-

mos, pero es para ponernos precisamente en comunicación más íntima con el interior de las cosas ó de los seres; para descender, *por el intermedio* de la reflexión sobre nosotros mismos, á profundidades de lo real, donde no alcanza la percepción de nuestros sentidos; y, precisamente, cuanto más en la superficie vivimos, más lejos estamos á la vez de nosotros mismos, de los demás hombres y de la naturaleza. Los que no tienen vida interior no pueden conocer otra alma. A despecho de las apariencias inmediatas, los hombres cuya curiosidad se dirige exclusivamente hacia los acontecimientos exteriores y los múltiples aspectos de la vida social son los que están más lejos de salir de sí mismos realmente; hay un cierto modo de interesarse por otro que es justamente lo contrario de lo que podía llamarse un «contacto espiritual». En una palabra, la vida interior no es la inspección estéril de un *yo*, es el acceso á un universo nuevo, el universo interior ó espiritual, tan real, tan rico, tan vasto como el universo material; abre en nosotros un sentido nuevo y nos revela existencias inaccesibles á la percepción vulgar; lleva consigo una intuición de un género especial, envuelve la experiencia de ciertas realidades superiores, las *realidades morales*, cuya evidencia está sólo enmascarada por nuestra intención y por el materialismo natural á toda inteligencia. ¿Cómo puede ser esto? ¿Cómo comprender lo que es verdaderamente la paradoja de la vida interior? Es que *no hay diferencia esencial entre el acto por el cual nos acercamos y realizamos nuestro propio ser, y aquel por el cual nos acercamos á existencias extrañas; el mismo acto indivisible está en la raíz del conocimiento y de la vida*. No conocemos las cosas más que *sintiendo* la impresión que producen en nosotros, pero ¿qué somos nosotros mismos, sino *sentimiento*, es decir, intuición más ó menos confusa de una realidad que nos toca? A la existencia superficial y banal corresponde un conocimiento igualmente superficial, limitado á los signos ó á las apariencias. Los que no son más que *sensaciones*, nada pueden

conocer más allá de los *fenómenos*. Cuanto más nos acostumbramos á vivir en el fondo de nuestra alma, ó mejor, del fondo de nuestra alma, más se ahonda nuestra intuición. Tocando este fondo de nuestro ser, alcanzamos las realidades profundas con las cuales nuestra alma está en relación, como sintiendo las modificaciones de nuestro cuerpo nos damos cuenta de los cuerpos exteriores. Nuestra alma, en efecto, está sumergida en el universo espiritual, como nuestro cuerpo en el universo físico. Toda vida es un conjunto de relaciones de cambio entre un ser y los que le rodean. La vida interior es establecer relaciones con los seres que se alcanzan por dentro.

*El alcoholismo*, por M. Georges Rosignol (Roger Debury).—Vibrante artículo contra el alcoholismo, que en Francia se extiende de manera aterradora. Según el diputado M. Reinach, existe actualmente en Francia un comercio de bebidas por 82 habitantes, es decir, por 30 adultos, mientras que en Suiza hay uno por 143 habitantes; en Italia, 170; en Holanda, 200; en Alemania, 246; en los Estados Unidos, 380; en Bélgica, 410; en Inglaterra, 430; en Suecia, 5.000; en Noruega, 9.000, y en Canadá, 9.000. En Suecia hay pocas tabernas; y es que por lo agudo del mal en 1880, los suecos han recurrido á rigurosas medidas, y rápidamente, reduciéndose el consumo anual en proporción al número de tabernas, ha descendido de 28 litros á sólo 3 litros de aguardiente por habitante. En Francia, en cambio, la ley de 17 de Julio de 1880 establecía la libertad ilimitada del comercio de bebidas y sólo en París hay una taberna por cada tres casas. Estos resultados son bien funestos: Francia es el primer país del mundo en alcoholismo. Según la estadística de 1910 de M. Birot, en el período de 1901 á 1905 el consumo por año y habitante, en litros de alcohol puro (vino y cerveza comprendidos, y evaluados, uno en 10 por 100, la otra, en 4 por 100) ha sido: Francia, 18; Bélgica, 13; Italia, 12; Suiza, 11; Dinamarca, 10; Rumanía, 10; España, 10; Alemania, 9; Austria-Hungría, 8; Inglaterra, 7; Estados Uni-

dos, 5. Y hay que notar: 1.º, que el ajeno, del que consume Francia más que todo el resto del mundo, no está incluido en estas cifras (además de que, según una memoria de M. Schmidt á la Comisión de higiene de la Cámara, por cada alienado producido por el abuso de la cerveza, el abuso del ajeno produce 246). 2.º, que el consumo del alcohol, de 1906 á 1910 ha aumentado en un 10 por 100. Como la represión es insignificante, la embriaguez pública es tal, que salta á la vista de todos. En algunas ciudades hay corporaciones enteras, carreteros, cargadores, etc., en un estado de embriaguez perpetua. Los sábados y domingos, las ciudades y hasta los campos, ofrecen un espectáculo repugnante. Monsieur Aubert, profesor en el Liceo Carlo-magno, encargado oficialmente de examinar los 65.000 datos, memorias é informes recogidos con motivo de la encuesta prescrita por la circular ministerial de 1.º de Marzo de 1909, ha escrito una Memoria publicada en el *Diario Oficial* del 25 de Octubre de 1910 y en el *Manual general* de 10 de Diciembre de 1910, y en ella comprueba que el alcoholismo se agrava en todas partes «en el niño y el adolescente, el campesino y el burgués, el obrero de las ciudades y de las fábricas, la mujer y el niño de pecho, el soldado y el marino». «Hay niños de dos ó tres años que beben cerca de un litro de vino diario», etc., etc. (Véase la Memoria.) ¿Resultados? Una recrudescencia espantosa de riñas, asesinatos, de crímenes de todas clases. Que el número de muertes crece mientras que la edad de los criminales decrece. Que el número de locos, degenerados, epilépticos aumenta considerablemente; que mientras el mal subsista, será inútil cuanto se haga por elevar el país, numérica y moralmente. Se dice, como á propósito de la pornografía, que nada hay que hacer fuera de la escuela. La escuela responde que ella hace una labor admirable, que el niño francés, hasta los 12 ó 13 años es un ser moral, puro, pero que la sociedad, en pocos años, por todos los medios potentes de que dispone, el ejemplo, la calle, el teatro, el cinematógrafo, el periódico, la lámina, el libro...

destruye, arruina la obra escolar. ¿Cómo han de ser otros los resultados, si la sociedad quiere que la educación que continúa la de la escuela sea una educación de inmoralidad, de crímenes, de alcoholismo; si á todo esfuerzo de la escuela corresponde otro más potente de contraeducación; si la prosperidad de la industria nacional y el ejercicio de los derechos cívicos parece que exigen la fabricación de criminales, de tuberculosos y de degenerados? Y sin embargo, el mal es tan agudo, que así como Catón decía al final de todos sus discursos: «Además yo pienso que es necesario destruir á Cartago», del mismo modo, ningún francés debiera tratar de alguna cuestión importante de interés nacional, sin empezar así: «Primeramente, y ante todo, matemos el alcoholismo».

*Conversaciones científicas.*—*Algunas palabras sobre la Telegrafía sin hilos*, por A. Gallotti. Reseña histórica y descripción de sus aparatos.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*A través de los periódicos extranjeros.*

*Revista de la prensa (francesa).*

*Bibliografía.*—L. GUTIÉRREZ DEL ARROYO.

## ENCICLOPEDIA

### ROZAS Y SU ÉPOCA (1)

por D. Rafael Altamira y Crevea,

Director general de primera enseñanza.

#### I

Un libro de amena literatura puede tener, aun valiendo muy poco artísticamente, y por causas muy diversas y variables, gran boga mucho tiempo y considerable éxito *de librería*. La moda literaria, la curiosidad por el gran público suscita la aparición de una escuela nueva, el fanatismo que en-

gendra entre sus partidarios un *maestro* predicador de fórmulas renovadoras, el escándalo que levanta una novela que es sátira de personas ó cosas bien conocidas de la masa..., muchos otros motivos pueden levantar sobre el pavés, hacer correr de mano en mano y reimprimir muchas veces una obra desprovista de condiciones literarias. ¿No está la historia de la novela, de la poesía y del teatro llena de ejemplos que lo prueban así hasta la saciedad?

No ocurre lo mismo con los libros de materia histórica. Su público, más restringido que el de la literatura, más preparado y de mayor reflexión, no le otorga el triunfo, si no encuentra en él cualidades de positivo valor; y aunque los productos de la historiografía se hacen pronto viejos al empuje de las continuas investigaciones, lo que de ellos hay de sólido perdura durante mucho tiempo y se defiende de los mil retoques y modificaciones que los continuadores aportan. Aun los libros de este género que consiguen su éxito momentáneo, porque obedecen á una ebullición lírica más que científica y halagan pasiones ó credos partidistas, si no llevan dentro de sí algo que los vincula á la verdadera Historia, caen pronto en el olvido.

Estos hechos generales — que pueden tener alguna excepción rarísima — crean una presunción favorable hacia toda obra histórica cuyas ediciones se repiten. Por lo menos, podrá decirse de ellas que ó son reliquias sagradas que se perpetúan por motivos ajenos al fondo mismo de la Historia, pero siempre respetables (la obra de nuestro Mariana, *verbigracia*), ó no han tenido aún sustituto en el orden de estudios que representan, lo cual ya dice bastante de su mérito.

Esta presunción quiero yo alegarla, en primer término, á favor del libro que lleva este prólogo; y claro es que si la aduzco, no lo hago en consideración á los lectores compatriotas del Dr. Saldías, á quienes sería pedante descubrirles el libro y el autor, sino pensando en el público de España (poco familiarizado con la literatura histórica del Nuevo Mundo) y quizá también en el de otras Repúblicas hispano-america-

(1) Este trabajo constituye el prólogo al tomo I de la 3.<sup>a</sup> edición de la obra de Saldías (Adolfo) *Historia de la Confederación Argentina, Rozas y su época*.—Buenos Aires, J. Roldán, 1911.

nas, donde no siempre son todo lo conocidos que desde Europa pudiera presumirse los escritores de los países hermanos, colocados, muchos, á grandes distancias geográficas, y con dificultad de comunicaciones entre sí, que muy recientemente va allanándose al paso de los Congresos internacionales americanos, acercan á sus hombres de estudio y á sus juventudes, y van preparando el día del mutuo y hondo conocimiento.

Este hecho — hasta hace poco tan señalado, y aun ahora, después de esos acercamientos á que aludo, más vivo y en pie de lo que quisiéramos quienes amamos aquellas tierras y pensamos en el espíritu común que sobre sus diferencias flota, esperando el día de su definición y de su afirmación neta — no puede verse claro desde el Viejo Mundo, donde aun no tienen las gentes una exacta visión de las áreas americanas y del relieve y relativa posición de aquellos países. Es preciso haber viajado por allí para que nos penetre y se nos imponga, haciéndonos ver cuán distinto es el problema de las relaciones entre pueblos aledaños y pueblos separados por miles de leguas, aunque unos y otros hablen el mismo idioma y deriven del mismo tronco. Por eso, yo, que he recibido la impresión real de las cosas, puedo aventurar la idea de que tal vez para muchos americanos pueda ser, lo que ya he dicho y lo que diré del Dr. Saldías y de su libro, una novedad.

En mayor medida lo ha de ser en España y aun en otros lugares de Europa (sí, por ventura, en ellos se leen estas líneas), descontados los pocos eruditos que en todas partes hay, y para quienes no pretendo ni me atrevería á escribir. Y de todos modos, insisto en que singularmente en mi patria es donde, por razones bien ostensibles, este prólogo puede llenar su fin informativo.

Ya sería bastante fortuna para su autor que lo llenase; pero aun le parece á él que su prólogo tiene otro más alto valor, que expone por lo mismo que no va unido á ninguna cualidad en que el amor propio pueda hacer presa. Ese valor deriva pura y sencillamente de ser este libro un libro

hispano-americano, y su prologista, un español; es decir, de un doble hecho bien ajeno á vanidades, y cuyo enlace tiene una significación que no desconocerán, sino que penetrarán hasta lo más hondo, los espíritus atentos á las recientes palpitaciones de la opinión en materia de relaciones intelectuales entre América y España.

Sin falsa modestia, creo que por ahí, y no por consideraciones personales, les vino la idea al Dr. Saldías y al editor de esta reimpression de pedirme este prólogo; y, por mi parte, diré que aun me complace más y me seduce y me parece de superior importancia esa hipótesis que cualquiera otra ligada puramente á mis aficiones de historiografía y á mis libros de este género.

Quienes hayan seguido con algún interés mi viaje por América y hayan refrendado su comprensión del fin que perseguía, con la lectura de los documentos y explicaciones que he impreso (1), comprenderán el alcance de esa preferencia y comprenderán también que, aunque este prólogo no dijera más que lo que cumple á la portada, amablemente concedida, de algo que no necesita de Cirineos ni de panegíricos para andar el camino que sus propios méritos le abrieron años ha, continuaría teniendo ese especial valor á que he aludido, y cumpliría un fin grato y patriótico para ambas patrias: la del autor del libro y la del prólogo.

Estas reuniones en una misma obra intelectual, de un nombre americano y un nombre español, que de poco tiempo á esta parte ha comenzado á ver nuestro público, acercan más á ambos Mundos en el orden de la vida á que se contraen, que cien discursos de propaganda teórica... y retórica, como los acercan los casos ya frecuentes de colaboración en la enseñanza, de que el intercambio de profesores (apenas iniciado) es una fase cuya necesidad no me cansaré de pregonar á los cuatro vientos contra los tardos en comprender, los pesimistas y los ambiciosos, que creen imposible

(1) *Mi viaje á América*, libro de documentos. Madrid, 1910. Un volumen de XV-674 páginas.

establecer cambios, si no es en las cimas, como si éstas abundasen mucho en cualquier país que sea y de ellas se haya reclutado exclusivamente, en ninguna época de la historia, el personal emigratorio y viajante.

Pero volviendo á mi asunto principal, insisto en el valor representativo que el prólogo de un español tiene en un libro hispano-americano, como lo tendría el de un argentino, un chileno, un cubano, etc., en un libro español; y repito también que con sólo esto, ya tendrían razón y finalidad estas líneas. Pensando en esa finalidad, sobre todo, las escribo, y ahora añado que otras cosas de las que suelen exigirse á los prólogos, éste no las puede ni aun abordar.

Salgo al paso, ante todo, de los que pudieran creer que yo intento formular una crítica del libro ó que debo formularla.

No basta el conocimiento general de la historia de un país, ni siquiera el de su principal literatura de este orden, para tener derecho á una opinión que defina y sentencie respecto de lo fundamental de una obra; y no habiendo hecho quien esto escribe una especialidad del estudio de la historia contemporánea hispano-americana, no tiene derecho ni títulos á una particular autoridad que legitime la crítica, salvo en pocos y concretos puntos.

Realmente, en todos los órdenes de la actividad científica está incapacitado para criticar á fondo y seriamente quien no sabe de los hechos más que el autor á quien la crítica puede referirse; y, sin embargo, muchos son los que la acometen sin aquella superioridad. Siendo el conocimiento del hecho la base sustancial de la Historia, quien no oponga documento á documento, testimonio á testimonio, una masa superior de fuentes á la que el autor utiliza, no puede negar ó rectificar con fruto. Mientras se mueva dentro de la misma órbita de documentación del autor, sin nada que le aventaje, es prisionero de éste, y no podrá remover uno solo de los fundamentos de su relato, base á su vez de los juicios, como no sea mediante ligeras enmiendas respecto á la pureza de los textos aducidos. Así, para disentir del Dr. Saldías en

punto al armazón de su Historia, es decir, á los hechos que constituyen su osamenta y su núcleo, es preciso saber más hechos ú otros hechos que él, manejar nuevas fuentes que destruyan ó modifiquen las aducidas por el autor (1); y esto supone una investigación especial en todo el ámbito de su obra ó en ciertos extremos, momentos ó episodios de ella. En esa crítica yo no puedo entrar, porque no he practicado la investigación á que me refiero, que no es obra de un día, ni, en términos generales, es hacedera para quien no vive en el país y puede manejar largamente sus archivos y el eco testimonial de los que presenciaron los hechos. Si la hubiera creído necesaria para escribir este prólogo, ó hubiese declinado este encargo, con ser tan halagüeño, ó concienzudamente hubiese cumplido con lo que entendía ser mi obligación; pero ya se ha visto cómo considero este prólogo y cuál es el fin, significación y alcance que le concedo. Por ello he pensado que lo podía escribir, sin ocurrírseme por un solo momento que el autor, ni ningún erudito argentino, me pidiese lo que yo no podía dar, ni tal vez, en este caso, les interese sobremanera de un prologuista.

Claro es que, aun sin especializar en el tema, ni poseer respecto de él otra erudición que la emanada de los libros que en términos generales se le refieren, sin adición de investigaciones propias, caben aún varias especies de crítica. Una es la de comparación entre los diversos trabajos que sobre el mismo asunto existen, para precisar el aspecto y punto de vista de cada uno, las diferencias que los separan, las ventajas de información, la estimación de las fuentes y de juicio que en unos concurren respecto de otros, y la manera cómo se completan ó rectifican recíprocamente, dando así como un cuadro del estado en que colocan el conocimiento del

(1) Ejemplos de esta crítica: los párrafos de la carta del General Mitre al Dr. Saldías, en que se refiere á la batalla de Caseros; la *postdata* de la que firma D. Manuel R. García; los artículos de Abeledo sobre el General Urquiza, y las supuestas matanzas de Pago Largo, India Muerta y Vences, etc.

asunto los esfuerzos concurrentes de varios tratadistas.

Otra especie de crítica es la de confrontación con el ideal de cada uno de los formados en punto, á lo que debería ser una obra cualquiera; contenido que, á juicio nuestro, habría de abrazar orientaciones de investigación que hubiéramos seguido, lagunas que hallamos y que nos parece debe llenar un estudio más completo del asunto; y esto cabe hacerlo aunque de cada cosa no sepamos mucho más que el autor, porque las faltas en un programa se advierten con sólo tener un concepto general y amplio del asunto (1).

Por último, cabe también la crítica sobre apreciación de los hechos, aun sin salir puramente de los hechos históricos; es decir, sin pasar al del juicio moral, jurídico, etc., de personas y actos: puesto que sin exceder la información que el autor maneja, podemos diferir de él, en cuanto al valor que da á cada documento ó testimonio—en pura doctrina lógica ó de criterio—, las consecuencias más ó menos autorizadas que de él saca, la trabazón ó enlace que entre varios establece, etc.

Pero adviértase una vez más que ninguna de estas críticas toca el corazón del asunto, ni permite, sino de un modo relativo ó fragmentario, sentar esta afirmación, que es el *summum* de la crítica histórica; «el autor está en lo cierto, los hechos que relata fueron tales como él los dice, nos da la verdad de lo sucedido»; porque de esa base, de esa exactitud ó de la cualidad contraria, derivan la fortaleza y la laticitud lógica de todas las demás partes del cuadro que se pretendió trazar.

Semejante tarea aun sería más ardua referida á la presente edición del libro del Dr. Saldías, que (y ello prueba la verdad de la presunción favorable á que aludo en párrafos anteriores) no sólo es la tercera, sino que excede considerablemente á las anteriores en documentación, acrecida con muchas piezas nuevas, y difiere de ellas, además, por modificaciones que merecen

considerarse. Esto significa que el autor no se ha dormido sobre sus laureles, que ha seguido estudiando el asunto y que desde 1881, en que publicó la primera edición de su *Historia*, ha ido enriqueciéndola, ahondando en la investigación de los hechos y reforzando con nuevas aportaciones sus puntos de vista. Treinta años de labor en un mismo asunto sin contar los que hicieron posible la primera redacción del libro—y otros tantos de favor del público, dicen bastante de un escritor y de una obra, y casi llegan á excusar todo elogio, que aun quienes más diverjan de la tesis del Dr. Saldías—ya veremos que hay tesis en esta *Historia*—no pueden justamente negarle.

Y cuenta, por lo que se refiere á la persona del autor, que no es este hombre de un solo libro, ni sus energías se han limitado al trabajo de gabinete. El Dr. Saldías—á quien he conocido y tratado en Buenos Aires, y de cuya amabilidad, ciencia y elegancia en el decir guardo el más grato recuerdo—cuenta hoy 61 años, que lleva sin fatiga, gallardamente, sin dejar traslucir las tempestades en que los arriesgó muchas veces, y el esfuerzo mental con que puso á prueba sus energías. Es porteño y nació en 1850. En 1974 se graduaba de Doctor en Derecho, y desde entonces puede decirse que no ha descansado en su doble labor de publicista y de político. Esta segunda, que le llevó á entrar en movimientos revolucionarios, batirse en las calles, luchar en la prensa y ocupar puestos de Diputado, Senador, Gobernador y Ministro, no nos importa ahora, ni hemos de referirnos á ella, sino por el carácter que ha venido á imprimir á la obra historiada de Saldías. La de publicista, interesa reseñarla aquí someramente, para que se vea el abundante teclado á que alcanza la actividad literaria del autor.

En materia de Historia, aparte este fundamental libro que origina mi prólogo, ha publicado otras obras, dos de las cuales (*Las Instrucciones para los encargados de las estancias*, de Rozas, y los *Volúmenes de Papeles*, de Rozas, que imprimió en 1908) tienen relación estrechísima con

(1) Ejemplo de esta crítica: la del libro de Ramos Mejía, por Eduardo Acebedo Díaz (hijo).

aquella, y las restantes se refieren á distintos personajes de la política nacional, como Echevarría y Alberdi, ó á su historia constitucional (*El Ensayo sobre la historia de la Constitución argentina*, 1879, y á lo que creo también el reciente escrito sobre Buenos Aires en el Centerario de la Revolución de Mayo).

Las cuestiones de política y administración le sugirieron mayor número de publicaciones, aunque todas juntas no sumen, á mi juicio, y no obstante su valor doctrinal y de circunstancias, ni la mitad de la gloria que al Dr. Saldías le corresponde como historiador. Dejando aun lado los folletos y el trabajo periodístico (que tan fácilmente se pierde, con injusticia muchas veces y con daño de la literatura patria), son de notar en este orden el estudio sobre *La condición de los extranjeros residentes*, publicado en francés en 1889), *Los Minotauros* (1882), *Los números de línea del Ejército argentino* (1889), *Civilia* (1888), *La política italiana en el Río de la Plata* (en francés), *La evolución republicana durante la revolución argentina* (1906) y algún otro, en todos los cuales, naturalmente, hállase mucha materia histórica.

También la bella literatura despertó aficiones é hizo vibrar la pluma de nuestro autor. Ya en 1888, y en unión del insigne Sarmiento, publicó *La Eneida en la República Argentina*, ó sea la traducción que del poeta virgiliano hicieron Vélez Sarsfield y Juan Cruz Varela. Más tarde unió el Dr. Saldías su nombre al de los ilustres cervantistas que América ha dado con su Cervantes y el Quijote (1895), que un tan entendido crítico como Rodríguez Marín pone en línea en la literatura referente al gran novelista castellano, con los libros de Urdaneta y Montalvo.

Todas estas noticias, que no podemos redondear con el examen concreto y minucioso de cada una de esas obras, ni aun de las principales, bastarán para definir en sus líneas más características la figura de nuestro autor, la cual, desde luego, se sustrae de esa vulgar imagen con que solemos representarnos precipitadamente la perso-

nalidad de un escritor de quien sólo vemos un libro revelador de mucho trabajo, como un sedentario habitador de gabinetes y archivos, enamorado de una idea y un plan, circunscribiendo á ellos su vida entera.

## IMPRESIONES DE MARRUECOS

### MSORA

por Constancio Bernaldo de Quirós, C. A.

Del Instituto de Reformas Sociales.

La vista del rascador poleolítico que traía Navarro, hallado sobre las rojas arenas removidas por nuestros soldados para la fortificación del Campamento del Zoco del Telata de Reisana, me trajo á la memoria el recuerdo de Msora, con su renombrado monumento megalítico. Las emociones del día anterior, 29 de Mayo, primero que nos dió la sensación de la guerra inminente sobre nosotros, me habían hecho olvidar este tema lleno de curiosidad, apuntado y subrayado, aun antes de salir de Madrid, en el cuaderno de notas.

Pero ahora el raro fragmento de opalino pedernal tallado por los hombres remotísimos del Sajel, nos libraba de la obsesión de los graves cuidados del día, llevando nuestro pensamiento á los misterios de la arqueología prehistórica que nos encanta como los recuerdos de una lejanía de niñez extendida á toda nuestra especie.

Estaba presente Maimón, el judío Maimón, dueño de una pequeña cantina vagabunda que seguía á los campamentos; dueño también de un largo caftán anaranjado marchito por muchas temporadas; y, sobre todo, dueño de una fisonomía interesante, por excepción, entre su raza: tanto estaban marcados en su faz los estados emocionales de la humillada vida judía que pasa en la generalidad en una casi vengadora inconsciencia.

Navarro le interrogó exhibiéndole el fragmento de rascador poleolítico:

—¿Has visto tú por aquí alguna otra piedra como ésta?

Maimón nos declaró haberlas visto, se-

mejantes, tan sólo en Yebel Musa, la soberbia montaña pareja del Peñón de Gibraltar, con el que forma las columnas de Hércules de la leyenda. En el acto tuvimos la representación visual, clara como la imagen de un espejo, de las vertiginosas cavernas que, en los comienzos de nuestra expedición, habíamos visto en la vertiente oriental del enorme yebel descendiendo por Tizi n'Ain Barca (el collado de la fuente Barca). Una de ellas que pudimos registrar superficialmente nos dió, empero, un resultado negativo, que acaso sea general en todas las de este lado, castigadas por el Levanté. Maimón no supo decir más, y Navarro se alejó, prosiguiendo sus pesquisas.

Desde el interior de nuestra tienda, sobre una pequeña colina se veía, destacándose entre la espesa vegetación de los palmitos, el campo raso del zoco del martes de Reisana, sede de la famosa feria de mujeres, grata al libertinaje de los yeblíes, particularmente los Beni Messara. Más allá, en un término que alejaba la extensión de la llanura, cara á Saliente, cerraba el horizonte la montaña de los Beni Gorfet, alta de un millar de metros. Tras ella está Uad el Aiaxa, divisorio con los Beni Arós; y al borde de este río, Msora sobre una eminencia, desde donde—según Reclus—se divisan las crestas del anfiteatro de montañas que rodea á Tetuán.

—¿Dónde está Msora?— pregunté á Maimón, que seguía en pie ante la tienda.

El judío extendió la mano en dirección Nordeste.

—¿Tú has estado en Msora?

—Dos veces, que recuerde.

—¿Qué piedras hay allí que dicen sin pareja?

—Allí está el *Uted*, el mástil de la tienda, sobre una colinita rasa; es una gran piedra derecha, alta como tres hombres, en el medio de un corro de otras piedras menores derribadas. Dicen que las gentes de Msora, que son Beni-Arós de origen, aunque en la jurisdicción de Tánger, quisieron hace muchos años aprovechar para era la explanada en que se levanta *el Uted*, cuando, de repente, una de las yeguas que

arrastraban el trillo, se hundió por completo bajo tierra. Si vas á Arcila, te enseñarán en la Alcazaba la boca de un largo subterráneo, de donde nadie ha vuelto, que alcanza hasta Msora, según dicen, á tres leguas, lo menos, de distancia. Allí te sabrán decir muchas historias de miedo, que yo no sabría referirte.

\*\*\*

Aquella misma tarde proseguimos el camino hasta la posición militar que ocupan nuestras tropas en el zoco del Tnin de Sid el Iamani, que coincide, al parecer, con el emplazamiento del puesto romano *Ad Novas* de la vía entre Tánger y Volubilis (en el Yebel Serjún), puntos extremos de la penetración romana, pasando por *Oppidum Novum* (Alcazarquivir). En veinticuatro horas habían crecido los temores de ataque de las kabilas montañosas que dominan la llanura del Jolot. A deshora llegó, con sus ayudantes, el entonces coronel Fernández Silvestre, y no pudo ocultar su contrariedad al encontrarse sin la columna Bermúdez de Castro, que desde el Telata había avanzado durante el día hasta Arcila. El puesto de Tnin de Sid el Iamani era entonces la más avanzada de nuestras posiciones hacia el macizo de Yebala, y con razón se temía que fuera la primera en sufrir el ataque. Cinco días después, en efecto, el 5 de Junio, los Beni Arós llegaban hasta él y se trababa en sus alrededores el primer combate, casi coincidiendo con la fecha en que, en Larache, debía celebrarse el segundo aniversario de la pacífica posesión española.

La mañana del 30 de Mayo, recibíamos orden de no alejarnos más de un kilómetro de la zona dominada por la posición nuestra. Así, nuestra exploración se limitó, casi exclusivamente, al bosquecillo sagrado de alcornoques, en medio del cual reposa el bienaventurado Iamani, entre los muros de una construcción que no sabría decir si es una *kubba* que ha perdido la cúpula y aun el techado entero (pues algún viajero la describe en su tiempo como una verdadera *kubba*) ó una simple *msara*, recinto cercado á cielo abierto, forma de san-

tuario intermedia entre el simplicísimo *haus* y la elegante *kubba*.

Al regresar al Campamento, bajo el medio día, el paisaje se mostraba verdaderamente espléndido. Interrogamos un momento al moro amigo Abdeselam sobre las montañas azules que veíamos cerrar el horizonte oriental, más allá del Yebel Habib, que se destaca en primer término. Abdeselam nos mostró el Yebel Alam, la montaña sagrada de los Beni-Arós, en cuya cumbre yace el mayor santo de Yebala, Muley Abdeselam el Mchich, que murió el año 624 de la Hégira (1246 de nuestra Era), llenando toda la comarca de un suave perfume de santidad, que aún hoy perdura. Allí en el Yebel, bajo el robusto alcornoque secular que da sombra al santuario venerado, aquellos mismos días se celebraban las reuniones de los chejes de las kabilas, organizando la resistencia contra España. La sagrada montaña de los Beni-Arós está señalada en la generalidad de las cartas de Yebala con la cifra de 2.200 metros de altitud. Aun el Marqués de Segonzac da una cifra superior, pues la acerca á los 2.300. Pero ahora, en la carta de Marruecos á la millonésima que acaba de publicar Henry Barrère, la veo reducida á 1.750 metros; y, en efecto, no aparenta la elevación que antes se la atribuía.

—¿Msora?— pregunté también al esclavo de la paz, que esto es lo que significa el nombre de Abdeselam, llevado por el moro amigo que me descifraba el paisaje.

Abdeselam señaló el NNE.

—¿Cuánto tardaríamos en llegar?

—Menos de una hora.

Poco después montábamos á caballo; pero Msora se quedaba atrás definitivamente, y debía renunciar al deseo de contemplar el más hermoso monumento megalítico de Marruecos, que algún viajero inglés compara al famoso dolmen de Stonehenge, aventurando la opinión de que uno y otro, y, en general, todos los monumentos megalíticos del Viejo Continente, fueran construídos por una antigua raza rubia europea que pasó el Estrecho de Gibraltar y penetró en Marruecos hasta cerca del Atlas Medio. Esta opinión se ha generali-

zado después, habiéndose llegado á establecer una asociación constante entre los rubios y los dólmenes de Marruecos, similar á otra elaborada posteriormente entre los negros y las pinturas rupestres. Acaso una y otra sean enteramente gratuitas; y acaso también la exploración de esta región de Marruecos, precisamente en relación con la del litoral andaluz, dé la clave del problema. Las pinturas rupestres que, según el relato que oyó y refirió Drumond Hay en su tiempo, debe haber en cierta caverna próxima á la cumbre del misterioso Yebel Alam (un hombre y una mujer desnudos, llevando, uno de ellos, en la mano, una esfera), probablemente son contemporáneas y hermanas de las halladas este mismo año en las proximidades de la Laguna de la Janda, en la provincia de Cádiz, que acaba de describir el Sr. Hernández Pacheco. Del mismo modo, el monumento de Msora se corresponde, verbigracia, con el conocido dolmen del Mengal, cerca de Antequera, uno de los más interesantes de Europa. El uno y el otro son huellas dejadas por una fuerte raza en su camino, salvando la solución de continuidad del Estrecho. Desde tiempo inmemorial, desde los mismos orígenes de la especie, en las dos costas del Estrecho ha habido un flujo y un reflujo de las razas humanas, que seguirá por el curso de los siglos, como el flujo y el reflujo del mar entre las dos columnas de Hércules.

¿Mas de cuál partió la marea inacabable? ¿De cuál de las dos costas se hizo á la otra —tan próxima—, tripulada por los mayores aventureros, la primera almadia de haces de espadañas trenzados con cuerda de palmito, igual, probablemente, á la que un día nos paseó sobre las aguas del Lucus en las proximidades de Mésera Neima?

\*  
\*  
\*

En Arcila, otra decepción. El recinto de la Alcazaba estaba desierto; abandonadas las pobres *nualas* edificadas entre las ruinas. Algunos soldados de nuestras tropas, que interrogamos en los alrededores, no supieron decirnos el emplazamiento del siniestro subterráneo que con *el Uted* man-

tiene la supersticiosa afinidad á que aludía Maimón vagamente.

El 2 de Junio salíamos de Arcila para Tánger, dando fin á nuestra expedición. Á media mañana vadeábamos el Garifa, nombre que en la última parte de su curso, cercano á la desembocadura en el Atlántico, recibe Uad el Aiaxa, sobre el cual se halla Msora.

Todavía preguntamos una postrera vez su localización, en el alto mismo de *Acba el Hamra*, la Cuesta Colorada, especie de grupa arcillosa, divisoria entre los ríos Hasef y Mejarjar. Acometíamos precisamente la larga subida por el tortuoso sendero abierto en la tierra bermeja, cuando sonaron dos disparos, sospechosos siempre en aquel lugar propicio al salteamiento, donde el famoso Alf bu Fragi, de los seis dedos, realizó sus osadas sorpresas, temidas desde el desfiladero del Fondak de Ain Yedida hasta el extremo atlántico del bosque del Sajel; pero más sospechosas aún en aquellos días, tres tan sólo antes del rompimiento de las hostilidades. De nuevo, algunos disparos más oímos mientras ascendíamos. Al llegar al alto de la Cuesta Colorada nos tranquilizamos. Eran los guardianes de una *msala*, que se distraían tirando al blanco.

—¿Msora?—pregunté por última vez.

Uno de ellos me indicó su localización, perdida en un vago gesto en el espacio.

Era rubio, de ojos azules; acaso un descendiente del muerto ilustre yacente en esqueleto en el túmulo de que me alejaba.

---

## INSTITUCION

---

### NOTICIA

La Junta Directiva de la Institución, en sesión de 1.º de Junio de 1913, acordó nombrar Presidente á D. Gumersindo de Azcárate para cubrir la vacante de D. Segismundo Moret, y Vicepresidente á D. Constantino Rodríguez.

Quedan, por tanto, constituídas las Juntas de la Institución en la siguiente forma:

#### Junta Directiva.

*Presidente.*—D. Gumersindo de Azcárate.

*Consiliarios.*—D. Constantino Rodríguez (*Vicepresidente*).

D. Román Loredo.

D. José Manuel Pedregal.

Sr. Marqués de Palomares de Duero.

D. Juan Uña.

D. Adolfo Posada.

D. Leopoldo Salto.

*Secretario.*—D. Germán Florez Llanos.

#### Junta Facultativa.

*Rector.*—D. Rafael María de Labra.

*Vice-Rector.*—D. Manuel Cossío.

*Director de excursiones.*—D. Angel do Rego.

*Director del Boletín.*—D. Ricardo Rubio.

*Secretario.*—D. Pedro Blanco Suárez.

---

### LIBROS RECIBIDOS

Labra (D. Rafael María de).—*Discurso leído en el Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid con motivo de la apertura de sus cátedras, en 13 de Noviembre de 1913.*—Madrid, Fortanet, 1913.—Don. del autor.

Botet y Sisón (Joaquín).—*Les monedes catalanes.* Vol. III.—Barcelones. Palau de la Diputació, MCMXI.—Don. de íd.

Aguilera de Paz (D. Enrique).—*Comentarios á la ley de Enjuiciamiento criminal.* Tomo III.—Madrid, Hijos de Reus, 1913.—Don. del editor.

Gay de Montellán (Rafael).—*El accidente de abordaje. Legislación española y derecho marítimo comparado.* (Volumen XIII de los «Manuales Reus»).—Madrid, Hijos de Reus, 1913.—Don. del editor.

Unzurrunzaga (Pedro de).—*Derecho mercantil marítimo. Averías.* (Volumen XIV de los «Manuales Reus»).—Madrid, Hijos de Reus, 1913.—Don. del editor.

Miñana Villagrasa (Emilio).—*Código de Comercio anotado.* (Volumen XV de los «Manuales Reus»).—Madrid, Hijos de Reus, 1913.—Don. del editor.

Nussbaum (R.).—*Le problème de l'école secondaire.*—Saint-Blaise, Foyer Solidariste, 1911.—Don. del editor.

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

Teléfono 316