

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

REPTENECE A LA
1900

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, publicación científica, literaria, pedagógica y de cultura general, es la más barata de las españolas, y aspira á ser la más variada.—Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XXIV.

MADRID 31 DE ENERO DE 1900.

NÚM. 478.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El problema de la educación nacional y las clases «productoras», por *D. F. Giner*.—El último informe del «Bureau» de Educación de Washington, por *X*.—Revista de revistas, por *D. J. Ontañón* y *D. Gonzalo J. de la Espada*.

ENCICLOPEDIA

Sobre el concepto de la locura moral, por *D. Luis Simarro*.—La arquitectura árabe según el señor Velázquez, por uno de sus discípulos.—¿Qué es el Estado?, por el *Dr. W. Schuppe*.

INSTITUCIÓN

Excursión geológica á San Isidro, por *E*.—Libros recibidos.

PEDAGOGÍA

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL Y LAS CLASES «PRODUCTORAS»

por el Prof. *D. F. Giner*,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Hará un año, próximamente, que se celebró en Zaragoza, como recordarán los lectores del BOLETÍN, una «Asamblea de productores» bajo la presidencia de *D. Joaquín Costa*. En ella, el Sr. Marqués de Palomares de Duero leyó un trabajo sobre los problemas de la educación de nuestro pueblo, en su sentir más apremiantes; trabajo publicado después en la *Revista Nacional*, órgano de la Liga formada por acuerdo de aquella reunión. Como se advertirá, el espíritu de este trabajo, tanto en las críticas como en proyectos de reformas, coincide en general con el que la *Institución* aspira á difundir y aún á realizar, hasta donde se lo consienten sus exiguos medios. Su orientación además, en el fondo, es la misma que el Presidente de aquella agrupación ha venido acentuando en los diversos documentos que,

ya como Presidente, ya como particular, ha publicado con motivo de este movimiento. Nada tiene de extraño: si el Marqués de Palomares es uno de nuestros antiguos alumnos (cuya Corporación hoy preside), *D. Joaquín Costa* ha sido uno de nuestros primitivos colegas, que han contribuído á formar el espíritu de la *Institución*. Por esto nos parece de interés reproducir algunas, sea de sus declaraciones, sea de las reclamaciones de la Liga.

En cuanto á la Memoria del Marqués de Palomares, viene á ser un desarrollo del espíritu contenido en esas conclusiones, puntualizándolo en sus pormenores técnicos, podría decirse. Ocioso es manifestar para nuestros lectores habituales que la *Institución*, como tal, no profesa, ni en esta clase de problemas, ni en ninguna otra, un dogma concluso, rígido, articulado y cerrado, con soluciones definitivas, á modo de recetas; sino un sentido general, capaz de recibir muy varias aplicaciones en cada tiempo, y que aspira sólo á mantenerse en comunión con las más autorizadas corrientes pedagógicas. Así es que deja á los autores siempre la responsabilidad personal de sus doctrinas.

Observemos, para terminar esta especie de prólogo, cómo cada día crece en nuestro país (aunque ciertamente no en progresión geométrica) el interés de las fuerzas sociales y políticas por los problemas de la educación nacional. Desde algún tiempo antes, no de nuestro desastre material y moral—que éste ya viene de bastante antiguo—pero sí de su revelación patente aún para los más cortos de vista, algunos de nuestros partidos comenzaron á discutir en las Cámaras esos problemas, alcanzando á veces

su discusión la importancia que, por ejemplo, tuvo en el Congreso de los Diputados en 1897 en labios del Sr. Salmerón. Igual fenómeno se viene advirtiendo en las llamadas clases «productoras» ó «contribuyentes» (como si las demás fuesen parásitas, según viene á decir Demolins, vivieran de limosna y no pagaran impuesto).

Ya en 1881, las Ligas de contribuyentes, que presidía el Marqués del Riscal, de benemérita memoria, pedían que «se gastara en instrucción primaria, en caminos, canales y otras obras públicas, y en administración de justicia, lo que hoy se consume en servicios improductivos, como el del Ejército.» Y el reciente movimiento de las Cámaras de Comercio, bajo la dirección del Sr. Paraíso, ha incluido en el programa de sus reclamaciones, más y más cada día, las referentes al problema de la educación nacional, su relación sobre todo con los intereses especiales que representan: sea, lamentando que «la vanidad... la irreflexión... y el egoísmo... han desviado la marcha de la instrucción pública, llevando á carreras facultativas á gran número de jóvenes que no pueden utilizar su ejercicio porque no hay demanda para sus servicios,» viniendo á constituir un proletariado perturbador; sea censurando «el carácter eminentemente teórico de determinadas causas»; ó bien «la relajación de la disciplina académica» y las «frecuentes agitaciones escolares»; ó bien el olvido de «la necesidad de restar alumnos á las Universidades» y de llevarlos á estudiar «la agricultura, la industria y el comercio» (*Asamblea de las Cámaras*; Motivos, cap. X); en ocasiones, quejándose de «lo indotado del presupuesto de instrucción pública, cuando Bélgica, con la tercera parte de la población de España, gasta cinco veces más que nosotros»; del predominio de los estudios de Derecho y de leyes», de la rutina de las Escuelas de Bellas Artes, que «deben transformarse en el sentido de favorecer el desarrollo de las industrias artísticas y suntuarias» (*Id.* discurso del Sr. Alzola, p. 64); y estableciendo en sus «conclusiones definitivas» (*Id.*, p. 77) la «efectividad del precepto de la enseñanza elemental, gratuita y obligatoria; la transformación de la instrucción

pública general, dándole un carácter positivo y práctico, reduciendo el número de Universidades y creando Escuelas de Agricultura y de aplicación á las diferentes artes é industrias, y favoreciendo la actual carrera de comercio; el restablecimiento de la disciplina escolar en todos sus órdenes, alcanzando á evitar los abusos cometidos en materia de libros de texto.» En las conclusiones entregadas poco después al Presidente del Gobierno (p. 194), se conceptúa como las más importantes exigencias, en punto á instrucción pública, las ya citadas del «restablecimiento de la disciplina escolar» y la corrección de los abusos en materia de textos, agregando ahora «la derogación inmediata del decreto de auxiliares.» Un año después, las Cámaras penetran más aún, y «opina que la regeneración de España ha de fundarse sobre la dignificación de los maestros, y la difusión y modernización de la enseñanza.» (*Manifestación* de 1.º de Noviembre del 99.) En el meeting de Tarrasa, el Sr. Paraíso pide que las economías que en Fomento se obtengan, «deben utilizarse en bien de la educación y de la prosperidad de los intereses materiales del país,» porque «la regeneración jamás podría lograrse... sin la debida educación é instrucción de todas las clases sociales.» Y poco después (30 de Noviembre del 89), la comisión permanente de las Cámaras reclama que el presupuesto sirva, entre otras cosas, no para fabricar empleados y servir caciques, sino para enseñar al pueblo, que hoy no sabe leer.» Por último, en las conclusiones votadas en la Asamblea de Valladolid en Enero último, se incluye «la necesidad urgentísima é ineludible» de «reorganizar la enseñanza, acometiendo la obra de la educación integral, obligatoria y gratuita, retribuyendo debidamente al profesorado.»

El espíritu de esta dirección, en cuanto á los problemas que nos ocupan, es en el fondo análogo al de la Liga de Productores, y ha sido condensado por su secretario el Sr. Alba, en el prólogo que ha puesto á la traducción de *Los Anglo-Sajones*, de Demolins, prólogo que con razón ha despertado vivo interés y simpatía en toda España. Por último, el Ateneo de Valencia, en manifies-

tos, declaraciones y *meetings*, y especialmente por medio de su vicepresidente D. Ramón Gómez Ferrer, reclama con apremio la difusión de la primera enseñanza.

De todas estas peticiones, cuyo acuerdo esencial, en espíritu é intención, es imposible desconocer, las más extensas y detalladas son las del Sr. Costa y la sociedad que preside. He aquí por qué les damos en este lugar una atención proporcionada á su importancia.

I

El Sr. Costa pedía en 1898, en *El Liberal* (casi en los mismos términos que lo había reclamado en 1896), la «mejora de la instrucción primaria, elevando la condición social de los maestros, encomendando al Estado el pago de sus haberes, introduciendo el trabajo manual en los programas de las escuelas y atendiendo con gran preferencia al desarrollo físico de los niños y á la formación de la individualidad y el carácter, con la mira de formar hombres, y no sabios»; y reclamaba «colegios para pensionados en el extranjero». Y en el manifiesto de la Cámara agrícola del Alto Aragón, poco después, decía que «la mitad del problema español está en la escuela: á ella principalmente debió su salvación y debe Alemania su grandeza presente. Hay que «rehacer» al español: acaso dijéramos mejor «hacerlo». Y la escuela actual no responde, ni remotamente, á tal necesidad. Urge refundirla y trasformarla, convirtiendo á esta obra redentora las escasas energías sociales con que pueden contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir á la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir: lo que necesita son «hombres»; y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto ó más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter; y juntamente con esto, la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponde á sus medios, el objetivo de la escuela

nueva. Y condición esencial y previa por parte del legislador, ennoblecer el magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer á su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirse;» añadiendo que el pago de sus haberes debe correr á cargo del Estado. En cuanto al programa de la escuela, pedía la introducción de «la enseñanza obligatoria de oficios, las abluciones diarias, el aire libre, las excursiones y los campos escolares, la educación física y moral, la guerra al intelectualismo, los métodos socráticos é intuitivos, la compenetración con la sociedad,» el desarrollo y generalización de las colonias escolares y la multiplicación de escuelas de artes y oficios, pero con carácter práctico.

Y en cuanto á enseñanza científica, pedía: «Menos Universidades y más sabios. No se encierra todo en levantar el nivel de la cultura general: es preciso, además... producir grandes individualidades científicas, que tomen activa participación en el movimiento intelectual del mundo y en la formación de la ciencia contemporánea. Para ello, y por añadidura para cegar una de las fuentes más caudalosas del proletariado de levita, han de reducirse las Universidades,» concentrando los profesores útiles de todas, y abrir «Colegios españoles, á estilo del de Bolonia, en los principales centros científicos de Europa, para otras tantas colonias de estudiantes y de profesores, á fin de crear en breve tiempo una generación de jóvenes imbuídos en el pensamiento y en las prácticas de las naciones próceres para la investigación científica, para la administración pública y para la enseñanza.» Finalmente, ésta, así como dicha investigación, deben ser independientes y hallarse libres de «censura por parte del Estado, ni de la Iglesia.»

He aquí ahora lo que el manifiesto de la «Liga Nacional de Productores» decía en Abril último:

«El problema de la regeneración de España es pedagógico, tanto ó más que económico y financiero, y requiere una trasformación profunda de la educación nacional en todos sus grados.»

«En el programa y las prácticas de la escuela urge dar mayor importancia... á la educación física y moral, para formar el carácter y crear hábitos de cultura, honradez y trabajo, é introducir la enseñanza obligatoria de oficios, las excursiones, los campos escolares, los métodos intuitivos, etc., tomando por modelo á las naciones más adelantadas. — Pero sería inútil, y aun contraproducente, decretarlo, mientras no exista el órgano adecuado para su ejecución. Por lo cual, lo más urgente en este orden es mejorar por todos los medios el personal de maestros existentes y á la vez educar otros nuevos, conforme á superiores ideales. Para esto, son requisitos esenciales, entre otros, elevar la condición social del maestro é imitar lo que han hecho en circunstancias semejantes las demás naciones (v. gr. Francia, Japón, etc.), enviando gran número de profesores y alumnos de todos órdenes y grados á los centros de más alta cultura del extranjero.»

«Los haberes de los maestros, debidamente aumentados, deben ser satisfechos directamente por el Estado». Suspensión entre tanto, del pago de sus asignaciones mensuales, «á todos los servidores del Estado, militares y civiles, incurriendo en responsabilidad personal los ordenadores, interventores y cajeros que falten á este precepto.»

«Deben suprimirse algunas Universidades y en lugar de ellas: 1.º Favorecer la investigación personal científica. 2.º Crear escuelas regionales y locales para la enseñanza manual, positivamente práctica, de la Agricultura, de las Artes y Oficios y del Comercio, formando antes rápidamente personal adecuado, y subvencionando el Estado, la Provincia y el Municipio, según los casos, las granjas y los campos de enseñanza y de experimentación que sean necesarios para el adelanto y difusión de los métodos culturales y pecuarios y para las prácticas de los alumnos. 3.º Fundar Colegios españoles, por el tipo del que posee nuestra nación en Bolognia (convenientemente reformado) en los términos antes dichos y para los fines dichos y para la agricultura, industria, comercio y navegación, etc.» Concluía, pidiendo la formación «de una ó más Cajas especiales

autónomas para colonización interior, canales, caminos y enseñanza pública;» y operaciones de Tesorería «á fin de obtener los capitales necesarios» «y llevar á cabo simultáneamente la transformación y rápido desarrollo de la educación nacional, que es por donde comenzaron la empresa de su reconstitución, Alemania, después de 1808, y Francia, después de 1870».

En todo lo cual, insistía enérgicamente el manifiesto del Directorio de Junio del 99, su petición á las Cortes, de Julio siguiente, y la contestación del Sr. Costa á *La Publicidad*, en Octubre del mismo; así como, con motivo de su adhesión al *meeting* del Ateneo de Valencia sobre la enseñanza obligatoria y gratuita, decía en Octubre que «el problema pedagógico, aquí donde falta todo, la escuela, el maestro y los niños, depende de esas tres condiciones previas, y que no se adelantaría nada con declarar obligatoria una vez más la primera enseñanza»; consiguando que su programa, desde el punto de vista político-administrativo, se encierra en esto: «millones, muchos millones, para hacer maestros de verdad, que España no los tiene; millones, muchos millones, para hacer escuelas, de que asimismo carecemos; millones, muchos millones, para proveerlas de primera materia, que son los niños, fomentando la producción, emancipando de la miseria á los padres, á fin de que puedan mantener á sus hijos hasta los catorce años siquiera, en vez de tener que exigirles que se ganen la vida.»

Por último, en un artículo titulado *La fórmula de nuestra revolución* (en *El Pueblo*, de Valencia, del pasado Enero), acentuaba todavía más el Sr. Costa sus repetidas exigencias, considerando imprescindible para la redención de España «contener el movimiento de retroceso y africanización, absoluta y relativa, del país, y hacer á éste europeo... muy principalmente, renovando hasta la raíz sus instituciones docentes y dándoles nueva orientación, conforme á los dictados de la pedagogía moderna; poniendo el alma entera en la escuela de niños y sacrificándole la mejor parte del presupuesto nacional, con la seguridad de que la redención... ó está en ella, ó no está en ninguna parte; pren-

diendo fuego á la vieja Universidad, fábrica de licenciados y proletarios de levita, y edificando sobre sus cimientos la Facultad moderna, cultivadora seria de la ciencia, despertadora de las energías individuales, promotora de las invenciones; generalizando la enseñanza agrícola, industrial y mercantil, pero no en aulas ni en libros, sino en la vida, con acción y trabajo; mandando todos los años al extranjero legiones de jóvenes... á estudiar y saturarse de ambiente... para que, á su regreso, lo difundan por España en cátedras, escuelas, libros y periódicos; en fábricas, campos, talleres, laboratorios y oficinas...»

II

He aquí ahora el trabajo leído por el Sr. Marqués de Palomares en la Asamblea de Zaragoza, y que viene á ser como el desarrollo especial del espíritu y bases de las proclamadas por el Sr. Costa y la Liga. Añadiremos sólo algunas aclaraciones y explicaciones complementarias, en ciertos puntos donde parecen requerirlo.

«Las reformas que reclama la educación nacional corresponden: unas, al Estado;— otras, al profesorado;— otras, á los estudiantes;— otras, á las familias de éstos;— otras, á la opinión general».

«Aquí vamos á limitarnos á las primeras, ó sea, á las que se debe pedir al Estado; y, entre ellas, á las que consideramos inmediatamente «gacetales», que son las que pueden interesar de momento á la Asamblea».

BASES GENERALES

«1.^a Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la *reforma del personal existente*, y la *formación de otro nuevo*. Este es el gran problema; podríamos decir casi que el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro. Todas las reformas que se intenten, sin contar con órganos adecuados para realizarlas, serán inútiles y aun contraproducentes».

«Para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo hay un camino, aconsejado por todos los políticos y gobernantes

de *larga vista*, en épocas análogas á la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de la barbarie (Japón), ó han tenido miedo de atrasarse (Francia): enviar á montones la gente á formarse y á reformarse, á aprender y á educarse en el mejor medio posible del extranjero. El medio es el factor más poderoso, más de fondo y rápido para la formación y la reforma del individuo. Es indispensable ir á recoger, para volver aquí á sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española, procede de gente que ha vivido y se ha formado fuera: desde el humanismo de Luis Vives hasta las escuelas de párvulos de Montesino. La primera base, pues, de la reforma, y sobre todo en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en *enviar masas de gente al extranjero*».

«Preferible será enviarlas con dirección, con tino y con plan razonado; pero es muy preferible enviarlas de cualquier modo, á no enviarlas. Dos categorías de personas se debe, sobre todo, enviar: a) los que se dedican al profesorado, en cualquier orden; b) los que cultivan la investigación científica».

Nota.— Entre nosotros, cabalmente, la formación del personal es lo que menos preocupa. Así, por ejemplo, se comprende que la cuestión capital sea siempre reformar el plan ó programa de estudios, acompañándola otras, como la famosa de la disciplina académica, la reglamentación de las oposiciones á cátedras, etc., unas de ellas inútiles, otras perjudiciales, y todas insignificantes al lado de la formación del personal. Y al ver, p. ej., que el nuevo plan de estudio da los mismos resultados que el antiguo, se vuelve á éste, ó se dicta otro nuevo: siempre con lamentable éxito. Aun en aquellos momentos en que parecería ya inconcebible seguir el rumbo tradicional, y más fácil otro camino, como cuando se quiere fundar una enseñanza nueva, ó al menos reorganizarla *a radice* (Escuelas de ingenieros de Bilbao, de electricistas, Normales, etc.), el problema de formar el personal, ó no se advierte, ó se trata con vituperable precipitación y desdén, tomando lo que se

tiene más á mano, y queriendo, con tales materiales, crear por Real decreto el mundo.

«2.^a En íntima relación con la anterior: para toda reforma, interna ó externa, en programas, planes, métodos, organización, etc., no debe haber más que una fórmula: *hacer lo que hacen otros pueblos*. Es inútil y ridículo meternos á inventar el termómetro. Nuestra gran falta consiste en haber nos quedado fuera del movimiento general del mundo, y nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y en hacer lo mismo que hacen las demás naciones. Somos, en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción, y hay que dejar de serlo».

Nota.—Es muy loable y digno de respeto el afán por tener un sistema *nacional* de educación, una ciencia, un arte, una industria, una política, una filosofía (una religión) nacionales, esto es, adecuadas á las condiciones peculiares de nuestro pueblo, estado, historia, geografía, etc., protestando con razón contra el espíritu de imitación servil extranjera, ó el abstracto cosmopolitismo que, atento á lo común y universal, desdeña los elementos indígenas. Pero conviene advertir: 1.^o, que esto no parece implicar que hagamos tabla rasa de la experiencia ajena, dándola por inútil—cuando no por dañosa—y nos pongamos á «inventar» cosas que están ya inventadas y sabidas en otras partes; 2.^o, que si la adaptación consciente, reflexiva, es cosa que pide arte y esfuerzo, hay siempre una adaptación espontánea de todo lo ajeno, natural, forzosa, irremisible, á dichas condiciones propias querámoslo ó no. ¿En qué se parecen las *infant schools*, «importadas» por Montesino, á nuestras escuelas de párvulos? ¿Quién se atreverá á confundir nuestro gobierno (?) parlamentario (?) con el de Inglaterra; ni éste con los de Francia, Bélgica, Italia, etc? Tenemos el Gobierno, las elecciones, las Cortes, la enseñanza, la magistratura, el comercio, la agricultura, la higiene, la marina, el ejército, la industria, que podemos tener, una vez abandonados á «la fuerza ciega de las cosas», sin cuidar de intervenir idealmente en su régimen (sino á lo sumo para empeorarlo,

ya por ignorancia, ya por corrupción), por más que este abandono forme parte á su vez de esas mismas condiciones actuales; 3.^o, que muchas cosas extranjeras cabe bien importarlas tan literalmente como se pueda, sin el menor inconveniente. Por ejemplo, la educación inglesa, en muchos de sus elementos característicos (el cultivo de la energía y la iniciativa personal, de la acción, de la individualidad, de la salud y vigor físicos, del arte, de la vida rural, de la sinceridad, del respeto á la mujer, de la pureza de costumbres, de la subordinación del entendimiento á la vida...), está dando la vuelta al mundo, en todo lo cual interviene no pocas veces el necio mimetismo de la moda; pero porque los ingleses de las clases directivas (ya les llegará el turno á todas) sean, v. gr., quienes hayan enseñado á los modernos á fregarse el cuerpo á diario, ¿vamos á empeñarnos nosotros en seguir pudriéndonos en esta basura, que con tan bellas cifras de mortalidad nos obsequia?

«3.^a Es indispensable llevar á los ánimos el convencimiento de que, para intentar cualquier reforma en nuestra educación, se necesita, en unos órdenes, como la primera enseñanza y la popular («Artes y Oficios»), *gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta*; y en otros (segunda enseñanza y superior), gastar algo más, pero, sobre todo, *administrar mejor lo que ahora se gasta*».

Nota.—Por ejemplo, cabe disminuir el personal del profesorado en Facultades é Institutos, y retribuirlo mejor (mucho mejor), á cambio de mayor (mucho mayor) trabajo; ó gastar con sensatez la consignación para material de enseñanza (á veces sobran microscopios de alto precio y faltan reactivos, cubreobjetos, etc.); ó suprimir el lujo en que no pocas veces despilfarramos el dinero ajeno en suntuosas construcciones, destinadas á una enseñanza cuyo raquitismo contrasta con la necia magnificencia de su albergue. A lo mejor, vemos erigirse, v. gr., un palacio para Facultad de Ciencias, cuyos laboratorios, todos en junto, tengan de consignación para sus trabajos... 30 pesetas mensuales. Desde nuestros edificios

universitarios (v. gr., Barcelona, Madrid, Zaragoza), hasta las escuelas primarias y aun de párvulos, sean públicas, sean privadas, se advierten frecuentes ejemplos de ese africano maridaje de suntuosidad en el aparato ornamental, y de miseria en las condiciones del trabajo útil, así pedagógico, como de investigación. Ya hace bastantes años, que cierto profesor mostraba complacido el abundante material de su laboratorio, diciendo: «ni Claudio Bernard, ni Berthélot lo tienen igual»; á lo cual alguien respondió: «y qué ha hecho usted con ese material en veinte años? Porque lo que ellos han hecho con el suyo, todo el mundo lo sabe.» Una de las más eminentes autoridades europeas en materia de educación, al contemplar el edificio que hoy ocupa el Ministerio de Fomento y que ha costado 6 millones de pesetas á una nación que debe 8 á sus maestros, exclamaba: «¡pero si aquí caben casi todos los Ministerios de Inglaterra!» Y, con efecto, cualquiera ha podido ver que, en Londres, el despacho del que venía á ser como el Ministro de Instrucción pública del Reino Unido (el antiguo Vicepresidente del Comité de Educación en el Consejo privado) no sufre comparación con los de los Directores de aquella dependencia en España.

Y no hay para qué insistir en otros ejemplos de igual ruina y desgobierno: el famoso palacio de Bibliotecas y Museos ha costado 17 millones de pesetas; el no menos famoso de la Exposición, 5 (y esto, sin contar las continuas reparaciones de entrambos); el de la Academia Española, 2 millones, uno de ellos aprontado por el Estado; la Escuela Modelo (1), 1.250.000 pesetas; la Cárcel (otro edificio «modelo»)... la lista sería interminable. Pero merece singular mención que, hace pocos años, para que el Ministro de Hacienda, de esta nación quebrada, gozase de habitación á su gusto en el palacio de su departamento, se han destrozado las desgraciadas colecciones del Museo de Historia Natural, llevándolas, del peor modo posible, á la especie de sótano que al presente ocupan en el edificio de la Biblioteca, donde ni hueco hay para un mal laboratorio.—En suma, bajo el aspecto financie-

ro, el estado de nuestra enseñanza pública es el siguiente: dotación miserable en el conjunto, y malgastada en los detalles, á saber: pocas escuelas, pocos maestros, y casi todos ellos con sueldos inverosímiles, ó mal pagados; demasiados catedráticos, con poco salario y pocas lecciones; material, locales y medios de enseñanza, insuficientes casi siempre para el trabajo, y con frecuencia suntuoso, hasta el escándalo, en lo decorativo. Con estas condiciones, y la psicología histórica de nuestro pueblo, cuyas clases cultas ofrecen naturalmente análogo contraste de lujo en la superficie y de miseria en los gastos de primera necesidad (pan, cultura, higiene, etc.), el verdadero milagro es que no seamos analfabetos todos.

«4.^a Hay que acabar con la eterna lucha de partido, político-religiosa, que hace infecunda toda reforma en la enseñanza. Base de concordia sería la *neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados*. Lo más urgente, lo indispensable en este punto, es poner á salvo la conciencia del maestro de escuela, que hoy no se respeta; dejándole en libertad de enseñar ó de no enseñar el Catecismo. En último caso, lo haría el párroco ú otra persona».

Nota.—No hay para qué discutir ahora la cuestión sobre las relaciones entre la enseñanza y la religión, en general; y no hay para qué, porque en España es ya cuestión resuelta, no sólo por la Constitución (que suele ser aquí menguada garantía), sino por jurisprudencia, costumbre, reales órdenes... en suma, todas las «fuentes» de derecho, y lo que vale más aún, la presión del mundo civilizado. El profesorado español, y en especial, el de las Universidades, real y prácticamente (no sólo legalmente), ya hoy, se halla libre de toda imposición doctrinal extraña y vive al amparo del derecho común, sin otra sanción que las de éste para con todos los ciudadanos. A veces, para satisfacer intereses políticos, ó al menos aquietar sus reclamaciones y tantear la solidez del estado actual de cosas, un Ministro aventura tal cual declaración contra esa independencia, tal cual amenaza, y hasta llega á obtener de

algún servil instrumento que instruya un expediente ilegal; pero aun entonces, el expediente queda paralizado y sin resolver, como si un resto de pudor (*nemo desperandus est*) obligara á dejarlo á mitad de camino.

Y, sin embargo, todavía queda una clase en el profesorado, para la cual no se han abierto aún las puertas del derecho común: el magisterio primario. Sin necesidad de discutir ahora el problema de la enseñanza religiosa en la escuela (ó más bien, de la enseñanza confesional, que es muy otra cosa), el derecho común de los Estados cultos—y el propio nuestro—reclama que, puesto que no es lícito excluir á nadie de la escuela pública por sus creencias religiosas, ni en el concepto de maestro, ni en el de alumno, sino que su acceso es, en ambos sentidos, completamente libre para todos, se haga lo indispensable por dar á este derecho condiciones que lo afirmen prácticamente, en vez de violentarlo é infringirlo. Para ello: 1.º Ningún niño, cuyos padres no pertenezcan á la religión oficial, puede ser compelido á recibir la enseñanza de ésta; y al efecto, bastaría seguir el ejemplo de otras naciones, colocando dicha enseñanza, bien al comenzar, bien al terminar las horas de clase; 2.º A ningún maestro se puede imponer la obligación de dar la instrucción dogmática confesional, cuando no comparte en conciencia aquella fe. Lo contrario, equivale á imponerle que enseñe ó no enseñe tal ó cual determinada doctrina física, histórica, política, filosófica, etc. La inoportunidad, abuso, violencia, intolerancia, falta de respeto y hasta grosería para con cosas y personas, incluso la del niño y su familia—que en toda enseñanza por desgracia caben, lo mismo, por supuesto, que en la religiosa—ó caen dentro de la sanción penal de la ley común, ó constituyen faltas de aquellas, bien abundantes en todos los órdenes de la vida, hasta las cuales, por graves que sean, no alcanza dicha sanción; al menos en el derecho penal reinante. El cual será de lamentar que sirva para poco; pero mientras sea tal como es, mucho más de lamentar sería aún que volviese á extenderse allí adonde por fortuna ya no llega. El mundo no va por este camino.

En cuanto al valor educativo de la enseñanza de la religión, sea cual fuere, y por elevada que sea su dogmática, es como el de toda enseñanza: depende del espíritu y modo con que se cumple. Si se la dá como es uso, es una asignatura más para la memoria, el fastidio y los exámenes: y bien se ha visto en el reciente experimento que, á sabiendas de sus resultados y por puro compromiso con intereses profanos, se está haciendo en la segunda enseñanza, por si no alcanzaba el ejemplo de lo que venía aconteciendo en la primaria—que es menester ser de veras torpe, para no haberse enterado.— Si se hace con espíritu de edificación interior, su obra, como la de toda enseñanza ejercida de ese modo, será viva y fecunda; sólo que, en este caso, no puede darse sino bajo el supuesto de una fe común, por tibia que sea, como por desgracia suele hoy serlo, incluso en los más intolerantes, supersticiosos y fanáticos de nuestros almohades al uso.

(Continuará.)

EL ÚLTIMO INFORME DEL "BUREAU," DE EDUCACIÓN, DE WASHINGTON,

por X.

I

El *Report* y el *Bureau*.—Matrícula escolar en los Estados Unidos.—Sistemas de escuelas de los Estados Unidos.—Historia de las escuelas alemanas: últimos desarrollos; ojeada al porvenir.—Escuelas de verano en Europa.—La Educación en la Gran Bretaña é Irlanda.—La Educación en el Canadá.—La Educación en Australasia.—Influjo de la Educación extranjera en la de los Estados Unidos.—La condición de la mujer desde el punto de vista de la Educación y de la industria.—La Escuela y la Biblioteca.—La Educación en Francia.—Los textos de Aritmética en los Estados Unidos.—La enseñanza de la Astronomía.—Sistemas para los libros de texto.—El estudio experimental del niño.—La enseñanza en Cuba, Puerto Rico y Filipinas.—La Educación en la Argentina, el Uruguay y el Brasil.—La Educación y la práctica dentarias.

Sabido es que la Comisaría de Educación de los Estados Unidos (*The U. S. Bureau of Education*) fué creada en 1867, como Departamento independiente, é incorporada, en 1869, al Ministerio del Inte-

rior (1). El primer comisario fué el venerable pedagogo y filántropo Barnard; y el último, que desde 1889 viene desempeñando el cargo, el filósofo Harris, una de las más grandes autoridades de su país y del mundo entero, en asuntos de educación. Este centro no ejerce supremacía oficial alguna sobre las instituciones de enseñanza, su organización, régimen y vida, sino tan sólo moral, y su principal obra es reunir y publicar la más completa información que sus grandes medios le permiten, sobre las materias propias de su objeto, tanto respecto de su nación como de las demás, y así en punto á estadística, legislación y condiciones de la educación pública y privada, como en cuanto al movimiento de las ideas y la discusión de los problemas pedagógicos de todas clases en el mundo culto. Todo ello, confiado á un personal numeroso (de uno y otro sexo), compuesto de especialistas, que estudian respectivamente los asuntos de su competencia.

Las publicaciones del *Bureau* son de dos clases: *Circulares de información*, ó sea, documentos independientes, que á veces son hojas y folletos, y á veces llegan á constituir libros voluminosos, y los *Informes* del Comisario (*Reports of the Commissioner of Education*), que exponen el movimiento pedagógico de todas clases, universal, que podría decirse, legal y doctrinal, nacional y extranjero, público y privado, durante cada año académico al resumir las estadísticas, memorias, artículos, verdaderos libros á veces, por su extensión, sobre los diferentes puntos que juzga oportuno el Comisario reunir é ilustrar en sus *Informes*. Cada vez han venido éstos adquiriendo mayores proporciones; desde el de 1888-89, constan de dos gruesos volúmenes.

Del que corresponde al curso de 1897-98, acaba de llegar á la Institución el primer tomo (cXX-1.280 páginas en 8.º mayor), y no se hará esperar mucho tiempo el segundo. De aquel queremos dar idea, comenzando por extractar á veces, y á veces traducir literalmente, el *Informe* (según el

diverso grado de interés que para nosotros presentan sus párrafos respectivos), y aún ampliando su resumen ó adicionándolo con fragmentos de las correspondientes memorias, y reservándonos publicar, como artículos separados, algunas de las de mayor importancia.

Matrícula total escolar en los Estados Unidos (1897-98).—16.687.643 alumnos: 1.554.725, en instituciones privadas de todas clases, y 15.132.918, en las públicas de todos tipos y grados; á los cuales hay que añadir 485.292 alumnos más, en ciertos centros, como escuelas de reforma, asilos para los indios, para los deficientes y escuelas para determinadas especialidades, como cocina, oratoria, negocios, etc. Total, 17.172.935.

Sistemas de escuelas de los Estados.—Estadísticas muy detalladas, formadas por los superintendentes de Instrucción pública de cada Estado (asistencia, enseñanza obligatoria, maestros, locales, gastos é ingresos).

Bosquejo histórico de las escuelas alemanas.—Interesante relación (páginas 3-82) del origen y desarrollo del sistema escolar de Alemania, por el doctor Nohle, traducida del *Manual enciclopédico*, de Rein. Es digna de mencionarse entre las historias de la educación, por el hecho de que no concede importancia capital á las críticas y teorías de los reformadores, sino que diseña las condiciones que han existido en cada época, y sólo se ocupa en los proyectos de reformas, cuando han tenido algún influjo perceptible en la modificación del sistema. Abraza, en cuatro capítulos, desde la primera parte de la Edad Media (700-1200), hasta hoy día.

Sus dos últimos párrafos merecen que los insertemos á continuación. Dicen así:

«*Últimos desarrollos de las escuelas públicas.*—A la reacción en sentido religioso y conservador de la primera mitad del siglo, siguió un movimiento contrario, de gran fuerza, á partir del Ministerio de von Bethman-Hollweg (1858-1862). En el plan de estudios de las escuelas primarias, las ramas realistas (geografía, historia, ciencias natu-

(1) V. el núm. 307 del BOLETÍN (1889), página 338.—*N. de la R.*

rales) se reforzaron, dedicándoles más tiempo; se disminuyó el trabajo de memoria en la religión, y la preparación profesional de los maestros tomó un carácter más liberal: por ejemplo, incluyendo en las escuelas normales la literatura alemana, que se había excluido por las disposiciones del anterior período. Con este paso, comenzó una rectificación gradual, práctica, de las reglas primitivas, es decir, los mismos maestros fueron abandonando las disposiciones restrictivas. Esto siguió, hasta que emprendió la reorganización, con gran vigor, el ministro de Educación Falk (1872-1879). En 1872, presentó é hizo aprobar por la Dieta prusiana una ley que consagraba la inspección escolar. Con la autoridad que le concedía esta ley, dictó sus disposiciones generales, que proveyeron á las escuelas primarias, así elementales como superiores, de un plan de estudios, modernizado; también mejoró grandemente el nuevo decreto la educación profesional de los maestros en las escuelas preparatorias y normales, y el sistema de exámenes correspondiente.»

«El motivo que dictó esta ley fué, dar fuerza al Gobierno en su lucha con el clero católico (*Kulturkampf*), que por entonces preocupaba tanto la atención. La ley afirmó de nuevo el derecho soberano del Estado sobre el sistema escolar, incluso las escuelas primarias ó populares. La ley general civil de 1794 había declarado ya aquel principio; pero se había dejado á la Iglesia hasta 1872 la inspección de las escuelas primarias. Ahora, la ley la confiaba á los funcionarios del Estado; y sólo en casos excepcionales la conservaban los inspectores eclesiásticos, pero en la inteligencia de que obrasen bajo las órdenes del Estado. Prácticamente, los clérigos han venido funcionando como inspectores de escuelas, aun después de la aprobación de la nueva ley; pero, conforme el Estado fué aumentando el número de sus inspectores, especialmente en las provincias fronterizas orientales y occidentales, éstos fueron actuando como superintendentes profesionales y se entendieron con las autoridades superiores del Estado. Las reclamaciones repetidas en favor de la inspección por el Estado tomaron especial im-

portancia en cuanto á la instrucción religiosa: pues la ley Falk negaba la interpretación de la costumbre anterior, según la cual, el profesor de religión recibía su autoridad de la Iglesia, y últimamente era responsable para con ella. Con respecto al carácter confesional de las escuelas, que se había conservado hasta entonces, se verificó un cambio, á saber: que las llamadas escuelas «simultáneas» (concurridas igualmente por niños protestantes y católicos) se establecieron en todas partes donde era conveniente que las hubiese en lugar de escuelas separadas. El objeto era facilitar la organización y dirección de todas las escuelas. El nuevo plan de estudios restringía mucho los trabajos de memoria en la instrucción religiosa, y sugería en su lugar el desarrollo del sentimiento religioso. El estudio de la naturaleza se amplió mucho en dicho plan, y se le adjudicó mayor número de horas por semana. Además, en este período («la era de Falk»), se mejoraron las bases materiales de las escuelas, con mayores dotaciones anuales, elevando los sueldos de los maestros, aumentando el número de escuelas y el de clases, dotándolas más liberalmente de medios de instrucción, etc.»

«El Ministerio de Gossler (1881-1891) se mantuvo afecto en general á los principios de administración de Falk; pero en el proyecto de ley escolar, que preparó y presentó en la Cámara de los diputados el ministro von Zedlitz, se vió un decisivo paso hacia atrás. El carácter confesional religioso de las escuelas inferiores volvió á ser reconocido en el proyecto, y la instrucción religiosa tomó una posición central en la obra de la escuela. El objeto de este proyecto fué tratar de aprovechar, ahora, á las escuelas para la lucha del Estado con la democracia socialista. Todavía no se ha olvidado la excitación que produjo en Prusia y en otros Estados alemanes el proyecto de Zedlitz. En las discusiones parlamentarias, lo mismo que en las demás discusiones públicas, se manifestó una decidida aversión de la gente educada contra los principios en que se basaba el proyecto. Se arguyó que las escuelas públicas tenían otros fines que la educación religiosa y moral, á saber: la enseñan-

za de una gran cantidad de conocimientos realistas para fines teóricos y prácticos, y además, acentuar la homogeneidad de todos los ciudadanos en un respecto civil y nacional, frente á frente de la separación innecesaria en cuanto á la confesión religiosa. Los partidos puramente eclesiástico y conservador de la Cámara de los diputados vieron en este proyecto la expresión mejor de sus deseos y opiniones. El Gobierno lo retiró, aunque se afirma que su aprobación parecía asegurada por un número suficiente de votos. Hasta hoy, no se ha aprobado en Prusia ninguna ley de escuelas primarias, ni se aprobará por ahora bajo las circunstancias reinantes, y mucho menos una ley general escolar, aunque el Gobierno ha tratado de preparar esta ley desde el comienzo del siglo, y aunque la constitución de 1850 lo prescribía terminantemente. La opinión que parece prevalecer es que ninguna de las dos leyes se aprobaría en las Cámaras. Por esto se ha juzgado mejor, con objeto de evitar el choque violento de las ideas opuestas, reducir la acción del Gobierno á aumentar sus auxilios materiales á las escuelas y á mejorarlas.»

«Luchas parecidas agitaron á otros Estados alemanes en una fecha anterior.»

«Por ejemplo, en Baden, en 1860, se aprobó una ley referente á las relaciones entre la Iglesia y el Estado, que afirmó el principio general de que la administración de las escuelas era una función de éste. La educación religiosa podía ser dirigida é inspeccionada por las autoridades eclesiásticas, pero «sin perjuicio de la autoridad uniforme del Estado sobre las instituciones de instrucción y educación.» En 1861, se estableció una autoridad central secular: el Consejo Supremo escolar. La lucha verdadera comenzó en 1864, cuando, por un decreto especial, se nombraron inspectores del Estado para las escuelas públicas primarias. Los presidentes de las juntas escolares locales (que eran los superintendentes ó inspectores, según el antiguo régimen), tenían ahora que ser nombrados por el Gobierno; los eclesiásticos podían, como hasta entonces, ser elegidos, pero la ley no lo imponía como obligación. Se nombraron también

comisarios provinciales para las escuelas católicas y protestantes, funcionarios del Estado. El clero católico se opuso vigorosamente á estos nombramientos, negando todo su auxilio en las cuestiones escolares y rompiendo toda comunicación con el Gobierno; el protestante se mostró no menos disgustado. La lucha se interrumpió por la guerra de 1866 (con Austria), y terminó por un compromiso en forma de ley (1868), que en algunos puntos accedía á las exigencias del clero.»

«En Baviera, desde el comienzo de la sexta década, se sintió enérgicamente el deseo de una nueva ley escolar, y se hicieron tentativas para satisfacerlo. La aprobación de una ley sobre los sueldos de los maestros, en 1861, puede considerarse como un paso hacia este fin; pero el proyecto de ley escolar de 1867 produjo mucha agitación en todo el país, por la misma causa que en todas partes: la separación propuesta de la escuela y la Iglesia; no pudieron ponerse de acuerdo las dos Cámaras de la Dieta. Entonces, el ministro de Educación, von Lutz, introdujo por decreto algunos de los rasgos de la organización y administración modernas en las escuelas públicas, reconoció la inspección secular, al mismo tiempo que la eclesiástica, y permitió las escuelas mixtas (que admiten á la vez niños católicos y protestantes).—Otros Estados reglamentaron también su sistema escolar sobre una base moderna, durante la segunda mitad del siglo; v. gr., Wurtemberg, Sajonia, Gotha.»

«También en Austria ocurrieron cambios considerables durante este siglo en la educación pública. Después de la aprobación de la «Constitución política de las escuelas públicas alemanas» (1875), que era expresión de un espíritu conservador y reaccionario, las escuelas se quedaron durante más de 40 años en un nivel inferior, en parte á consecuencia de esta ley, y en parte por la paralización general que produjo la dominación de Metternich. Sólo á partir de la revolución de 1848, que puso fin al régimen de éste, el Estado fijó de nuevo su atención en la educación pública. A causa de los desastres del año 1866 (la guerra con Prusia), se dió un nuevo poderoso impulso á la

mejora de las escuelas públicas, y se aprobó en 1869 una ley liberal, aplicable á todos los países cisleitanos del Imperio.»

«*Ojeada al porvenir.*—La historia del sistema escolar alemán revela, en su largo desarrollo, que la escuela ha estado siempre en íntima conexión con los intereses más importantes del pueblo, y con todo cuanto lo ha agitado profundamente. Es evidente que el período actual no es más que un descanso satisfactorio en una posición alcanzada después de largas luchas; en muchos respectos, es un período de investigación y transición...»

«En las escuelas secundarias (representadas antes sólo por el gimnasio y ahora por una gran variedad de formas), la educación moderna no dejará de exigir se la equipare con la clásica; el porvenir decidirá si lo merece. Con respecto á la distinción de las profesiones superiores en liberales y técnicas, habrá naturalmente que determinar hasta dónde deben auxiliarlas la educación preparatoria y la organización escolar: en la actualidad, esta es una cuestión abierta. Las escuelas superiores, llamadas «burguesas», exigen hoy más atención y mejor desarrollo de su carácter propio. En cuanto á las escuelas primarias, necesitan más y más un aumento no interrumpido y mantenerse en estrecho contacto con toda la vida intelectual de la nación. Las mismas Universidades tienen que escuchar las exigencias que se les dirigen para que mejoren sus métodos de enseñanza. Y todavía en el porvenir surgirán otras cuestiones. Un nuevo orden social y nuevas transformaciones de la ciencia no dejarán de pedir el establecimiento de nuevas formas de instituciones y nuevos asuntos de instrucción.»

«Los que vivimos, podemos desear que se conserven en esos nuevos desarrollos muchas cosas de lo antiguo que se han mostrado beneficiosas. Por ejemplo, en la Universidad, la libertad para enseñar y aprender y el carácter estrictamente científico de su obra toda; en los diversos tipos de escuelas secundarias, una educación para el trabajo intelectual, severa y al mismo tiempo libre; en las burguesas, una enseñanza

práctica completa y bien fundamentada; y en las primarias, la aspiración á realizar la noble obra civilizadora que se exige de ellas, hasta donde lo permitan las energías de la sociedad y del Estado.»

Escuelas de verano en Europa.—El capítulo II contiene una relación de las escuelas de verano en ciertos países de Europa, por el profesor Herbert B. Adams. El trabajo de estas escuelas es parecido al de la Extensión universitaria y al que caracteriza el movimiento de Chautauqua, en los Estados Unidos (1).

La *National Home Reading Union* (Unión nacional para la lectura en casa), de Inglaterra, celebra su reunión de verano con excursiones á lugares históricos, bajo los auspicios de estudiantes y profesores de Oxford y Cambridge. En ambos sitios, hay cursos de lecciones y de estudios, uno de cuyos rasgos señalados es la participación de los obreros.

La *Town and Gown Association* (Asociación de la ciudad y la toga), de Edimburgo, intenta promover la cooperación entre ciudadanos y estudiantes: forman parte del trabajo de verano extensos cursos de lecciones: el profesor Geddes es el alma de este movimiento.

Uno de los principales objetos de la Extensión universitaria, tal como aparece en Oxford y Cambridge, es dirigir las lecturas de la gente que se educa á sí misma. Las escuelas elementales de Inglaterra enseñan prácticamente á leer á toda la población; pero no es fácil saber lo que conviene leer, sin alguna ayuda de los que han hecho viajes de descubrimientos á través de la educación superior. En una escuela de verano de Oxford ó Cambridge, se revelan nuevos

(1) La «Sociedad literaria y científica de Chautauqua» (*Ch. Literary and Scientific Circle*), tiene por objeto promover y dirigir el estudio personal en la casa, y celebrar reuniones y congresos durante el verano: la primera de estas reuniones se verificó en 1874, á orillas del lago de Chautauqua (Nueva York), de donde viene su nombre. Fué iniciada por el obispo protestante Vincent, y siguen su enseñanza más de 50.000 personas.—*N. de la R.*

mundos al labrador ó industrial que ha aprendido á leer, pero todavía no sabe qué leer. El profesor Hill Green, de Oxford, consagró gran parte de su energía á la obra de convertir su Universidad en una fuerza para la elevación é ilustración de la gente del pueblo. Fué precursor de uno de los mejores movimientos de nuestro siglo.

En Francia, la *Alliance Française* ha trabajado por extender el conocimiento de la lengua y literatura francesas en las colonias de su país y en los otros pueblos. Bajo sus auspicios, se establecen cursos de verano y se conceden diplomas por sus resultados.

Algunas de las escuelas de verano de Suiza están dirigidas por la cooperación de viajeros de lengua inglesa que tratan de un modo sistemático de aprovechar todas las ocasiones mientras están en el país. También hay en las Universidades de Suiza escuelas de verano para la enseñanza de las lenguas modernas.

Es digno de notarse que la historia de la educación en esta época tiene por rasgo principal la extensión al pueblo de todas las formas de educación. La Extensión universitaria tiene su principal significación en excitar á la gente ocupada en trabajos rudos, ó en el servicio de las máquinas, á emprender estudios de ciencias naturales, historia y literatura. El trabajador debe tener acceso á los libros y continuar su limitada educación escolar durante su vida ulterior, de tal modo, que pueda aumentar su fuerza mental por lo que aprende de su raza, llegando á ser habitual en su vida ese constante aprendizaje.

La educación en la Gran Bretaña é Irlanda.—El capítulo III comienza con una ojeada al sistema inglés de educación elemental, de la cual se deduce que el Tesoro público soporta una proporción siempre en aumento del coste las escuelas elementales. En 1872, el año siguiente al en que se llevó á la práctica la ley escolar de 1870, el 37 por 100 de este gasto fué abonado por subvención del Gobierno; en 1897, el 64 por 100.

La ley de 1891, autorizando una subven-

ción especial, sustituida á las retribuciones escolares, ha adelantado mucho hacia la educación elemental gratuita. El 84 por 100 de las escuelas son gratuitas ya, y el 86 por 100 de los alumnos no pagan retribución; los de pago pertenecen, con raras excepciones, á los grados superiores.

Las escuelas privadas, especialmente las parroquiales, comprenden el 55 por 100 de los alumnos primarios, y sacan el 41 por 100 de su subvención de fondos que no son públicos, esto es, de donativos y suscripciones. Las escuelas del *board*—es decir, escuelas dirigidas por juntas electivas—comprenden el 45 por 100 de los alumnos. Se sostienen con impuestos locales, que en 1896 ascendieron á más de 10.600.000 duros—el 40 por 100 del coste total de su sostenimiento en dicho año.

La temprana edad á que los niños pueden eximirse de ir á la escuela, se cuenta como un obstáculo grave para la eficacia de la educación escolar. En 1893, la ley fijaba los 11 años como el límite superior de la edad para eximir á un niño de las disposiciones de la ley de la obligación. La ley aprobada precisamente cuando este libro entra en prensa (1.º Agosto 1899), eleva este límite á los 12 años.

Las estadísticas muestran claramente el efecto de las disposiciones de 1890, ampliando los fines de las escuelas nocturnas. Desde entonces, la asistencia á estas escuelas en Inglaterra ha aumentado un 127 por 100; en Escocia, donde regían ya disposiciones análogas desde 1883, el aumento de asistencia á dichas escuelas excede de un 300 por 100.

La agitación pública sobre los problemas de educación es ahora poco menor que era antes de la aprobación de la ley sobre escuelas elementales de 1870, ley que ha determinado el carácter del sistema durante más de 25 años. El principal hecho de la historia de este sistema durante el referido período, es la expansión irresistible del plan de estudios más allá de los reducidos elementos prescritos primitivamente por la ley, y la organización incidental de los grados superiores hasta rivalizar en muchos aspectos con las grandes escuelas secundarias de

Inglaterra (1). Esta evolución de la escuela elemental, combinada con esfuerzos especiales por parte del Gobierno para dar amplias facilidades de prolongar la educación de las clases industriales, ha revelado la condición desorganizada de la enseñanza secundaria en Inglaterra, y el derroche de tiempo y de dinero que causa en la actualidad. La necesidad de una medida general administrativa, puesta así de relieve, condujo al bill de educación de 1896. La derrota inesperada de esta medida ha impedido desde entonces que continuasen los esfuerzos iniciados en esta dirección.

Entretanto, aumentaban las exigencias de un mayor auxilio de los fondos públicos, por las escuelas parroquiales, para compensar los beneficios que las escuelas del *board* recibían de los impuestos locales. Esas exigencias son, indudablemente, una parte de la lucha profunda que se verifica ahora en Inglaterra con respecto al destino futuro de la iglesia oficial. El sentido del peligro para toda la organización eclesiástica fué lo que obligó á los jefes conservadores, durante la campaña de 1895, á hacer la promesa imprudente de apoyar á las autoridades de la escuela parroquial. Intentó satisfacer esta promesa con la ley, aprobada á principios de la legislatura de 1897, concediendo una subvención especial á las escuelas «voluntarias,» ó sea, á las escuelas primarias, principalmente parroquiales, de carácter privado. Esta ley es la primera infracción de la política imparcial del Gobierno respecto de las dos clases de escuelas reconocidas por la ley de 1870. En el capítulo III, se insertan sus disposiciones, con algunas consideraciones sobre sus efectos inmediatos. La importancia de la ley radica en su aspecto político y social, más bien que en la cantidad de auxilios prestados á las escuelas que participan de la subvención.

En este capítulo se recapitulan también las medidas sucesivas, por las cuales se han am-

pliado la libertad y los fines de las escuelas primarias. Estas medidas se refieren á los programas y al personal de la enseñanza. La disminución del número de los pasantes de maestro (*pupil teachers*) (1) es muy señalada. En 1876, formaban el 57 por 100 del número total de maestros de Inglaterra; en 1896, sólo el 29 por 100. En Escocia se ha verificado un cambio análogo: pues la proporción de dichos pasantes ha caído, entre 1880 y 1896, desde el 40, hasta el 21 por 100 de todo el personal empleado. El Departamento de Educación ha emprendido hace poco activos esfuerzos para la mejora de estos pasantes, así con respecto á sus exámenes, como á las condiciones en que verifican su aprendizaje. El informe de un comité especial dedicado á estudiar este asunto se halla resumido en el referido capítulo.

Las discusiones del problema escolar en el Congreso eclesiástico de 1897, mencionadas también en dicho capítulo, muestran una elevada concepción de la misión del maestro y del nivel que las escuelas parroquiales se ven obligadas á alcanzar, bajo la presión de las condiciones modernas.

El fracaso del bill de educación de 1896 ha producido un aplazamiento en la legislación concerniente á la segunda enseñanza. Pero este asunto sigue agitando la opinión, que espera una solución pronta, en cuanto á la inspección y subvención pública. En estos momentos se acaba de aprobar un bill que centraliza las funciones que, en punto á la educación en general, ejercían hasta ahora diversos cuerpos administrativos creando un *Board of Education*. En el mismo capítulo se analiza la actual organización de la educación secundaria en Inglaterra y la opinión de personas autorizadas del país, con respecto á lo que debe hacer la acción del Estado en esta esfera.

La multiplicación de colegios universitarios, especialmente en los centros industriales ingleses, y su organización para la enseñanza científica y técnica, es un carácter sa-

(2) Nótese el hecho como uno de los signos que en todas partes se advierten en el sentido de una identificación, más ó menos rápida, entre la 1.^a y la 2.^a enseñanza.—*N. de la R.*

(1) Candidatos al magisterio, que asisten á ciertas escuelas primarias para hacer el aprendizaje práctico de su profesión, para pasar después á las Normales.—*N. de la R.*

liente, que se examina en un breve estudio del trabajo actual en las Universidades.

Por último, á semejanza del *Bureau* de Educación de los Estados Unidos, se ha organizado recientemente en el Departamento de Educación de Inglaterra un centro de estudios é informes especiales, que ha comenzado ya á publicar una serie de gran valor.

La Educación en el Canadá.—Sus experimentos sobre la solución de los problemas modernos de educación son muy instructivos, por el hecho de que allí se concede á la organización central mucha más atención de la que le conceden los Estados Unidos. Nos da una verdadera «lección de cosas» sobre la centralización, sus múltiples y grandes ventajas y sus defectos evidentes, comparada con nuestro sistema. Nosotros tendemos hacia una centralización más fuerte; pero tan lentamente, que no perjudique á nuestro *self-government* local en la teoría ni en la práctica. Nuestra tradición deja á los individuos y á las pequeñas comunidades la iniciativa y casi todos los detalles prácticos. La consecuencia de dar á los individuos y á las comunidades locales facultades tan abundantes es una educación constante en el uso del poder político y en el *self-government* general; pero es la más costosa de todas las educaciones en el gasto de tiempo y en la mala aplicación de la energía. Al observar esto, es muy natural al principio suponer que todo es un error, y que la centralización pura y simple es lo mejor y lo más racional, desde el momento en que asegura cosas razonables con un minimum de gasto y de esfuerzos. Este es el pensamiento de los hombres de Estado de las monarquías, é igualmente de teóricos, como Tomás Carlyle, y de hombres de gran capacidad pertenecientes á su escuela: Froude, Ruskin y otros. La marcha de la historia moderna está en contra suya, y ellos creen que es necesario desandar el camino de esta falsa tendencia, en vista de sus malas consecuencias.

Pero el progreso continuo de las ciencias naturales y la consiguiente aplicación de sus descubrimientos á las invenciones mecáni-

cas, que economizan el trabajo puramente material y lo convierten en trabajo de dirección y en adquisición de conocimientos, es una fuerza motriz que obra irresistiblemente en el sentido de la democracia. Cuando el producto total de la industria de una comunidad (como en Asia) es sólo de 15 céntimos diarios por habitante, no se puede exigir razonablemente la democracia; es una perturbación política, y hay que suprimirla. Ni siquiera ha llegado completamente su tiempo, cuando la producción de un pueblo ha alcanzado sólo 50 céntimos, ó hasta una peseta diaria por habitante. Sin el vapor y la maquinaria, que ahorra trabajo, no puede subir de 50 céntimos. Pero, con una producción media de 1 á 2,50 pesetas por día y por habitante, hay un impulso manifiesto por parte de las masas, para crearse, por su esfuerzo individual, medios de cultura propia y para entrar en ocupaciones más elevadas, que tienen por objeto: 1.º Medios de lujo y de comodidad. 2.º Medios de protección de la vida, de la propiedad y de las instituciones públicas. 3.º Reunión y difusión de los medios de cultura. La página impresa de libros y periódicos se difunde cada vez más extensamente; y la consecuencia es un pueblo que aprende durante toda su vida. Si la escuela primaria sólo enseña á leer, lo que hay que leer lo deben enseñar los que proveen á la educación superior. Aprender la técnica de la ciencia y seguir sus descubrimientos; aprender los vocabularios más extensos usados por los poetas y las clases literarias y aprender á conocer la naturaleza humana revelada en sus productos, es un empleo suficiente del espacio de vida que se extiende después de los veintún años. Hay un progreso constante, en las naciones civilizadas, en la producción de fuerza y un estímulo constante hacia la cultura, que proviene del conocimiento de los libros. Por esto hay también progreso en el gobierno de sí mismo, y una impaciencia consiguiente de instrucción en pequeños detalles por un maestro que exige obediencia ciega. La ilustración se extiende, y está destinada á extenderse con las crecientes facilidades que crea la conquista de la naturaleza por la ciencia y la invención. Ese

gobierno de sí mismo aumentará, y el *self-government* local se hará universal y continuará siéndolo.

Al mismo tiempo, esta forma de gobierno, en sus etapas elementales primitivas, tiene inconvenientes que deben eliminarse. Estos inconvenientes dan lugar á los problemas de nuestra administración escolar; y desde el momento en que nuestros vecinos los canadienses los están tratando desde un punto de vista diferente, la historia de su administración escolar nos sirve de mucho. No sólo debe haber autoridad local, sino que debe haber también autoridad central. Las dos deben armonizarse de tal modo y estar tan unidas, que cada cual sostenga á la otra. Un poder central que ilustre á los poderes locales y los complete, es el *desideratum* (1).

En el capítulo IV están las estadísticas de las escuelas primarias de cada provincia en 1896 con una breve reseña histórica de los diversos sistemas escolares. El sistema de Quebec ofrece un contraste pronunciado con el de las otras provincias, y tiene mucha menos semejanza con el de nuestros Estados. Hay allí establecidas escuelas separadas para católicos y para protestantes, bajo una inspección y administración distintas. Esta división, sumamente interesante en su aspecto histórico, ha sido causa de muchos rozamientos, y en este año se ha intentado establecer una legislación en sentido de unificar el sistema... Los seminarios y academias privadas, y especialmente los sostenidos por la Iglesia católica, tienen grandes matrículas, que explican la asistencia relativamente pequeña á las escuelas primarias de Quebec.—Es digno de notarse que Ontario, bajo la ilustrada administración del ministro Ross, ha hecho del jardín de la infancia un elemento de su sistema de escuelas públicas; también en Nueva Escocia se registran algunos.

También comprende este capítulo el cua-

(1) La importancia que tiene este movimiento en sentido unitario y más ó menos centralizador, se advierte por la grande autoridad del autor.—*N. de la R.*

dro de las instituciones de educación superior del Canadá.

La Educación en Australasia.—Este capítulo reseña la educación en Australia, Nueva Zelandia y Tasmania, tanto primaria como secundaria y superior, y los grandes esfuerzos para extender la instrucción á las comarcas más aisladas, habiendo llegado á obtener un 83 por 100 de asistencia escolar en Nueva Zelandia, cuando el promedio en los Estados Unidos (en conjunto) es sólo de un 68. Todas estas colonias sostienen escuelas para niños anormales, ciegos, sordos, huérfanos y viciosos; así como secundarias, técnicas y superiores, con tres Universidades. Una décima parte de los maestros primarios de Nueva Zelandia son graduados de la Universidad.

La Educación en la Europa Central.—En el capítulo VI, el doctor Klemm discute varios puntos de interés referentes á este asunto. El profesor A. Riedler, del Instituto Politécnico de Berlín, aboga por un cambio en el plan de estudios en dicho centro, apoyándose en los resultados de la instrucción técnica en los Estados Unidos; agregando un cuadro estadístico, que da importantes informaciones referentes á las escuelas tecnológicas, agrícolas, forestales, mineras y veterinarias de Europa. Sigue una exposición de lo que se hace en Europa para promover los jardines escolares, con objeto de fomentar el estudio de la naturaleza en la escuela, é incidentalmente también el de la agricultura, asunto que hoy tanto se discute.—A continuación, va un cuadro de los sueldos que los maestros de las escuelas primarias tienen en Suiza.—Una declaración del Gobierno sobre la cuestión de la educación superior de la mujer en Prusia, hecha por el ministro de Instrucción pública en las Cámaras prusianas, explica las razones por las cuales el Gobierno de aquel Estado había dudado hasta entonces en abrir á la mujer las puertas de la enseñanza superior.—Se ha revisado el cuadro usual que muestra el tanto por ciento de los analfabetos en Europa, y ofrece facilidades para comparaciones instructivas.

Siguen dos artículos del célebre profesor Paulsen, de Berlín: (1) uno, sobre *Los exámenes*, y el otro sobre *La filosofía en los estudios secundarios*; ampliaremos en esta parte el *Report*.

En el primero, el autor pesa imparcialmente los bienes y los males de los exámenes, y muestra su origen y su estado presente en Alemania. Se refiere sólo á la enseñanza secundaria y á la superior. Comienza, definiéndolos; luego estudia los dos grupos de exámenes: escolares, de Estado y académicos ó mixtos (á los cuales asemeja los eclesiásticos), según que están confiados: á los profesores, y tienen por objeto inquirir el estado de conocimiento del alumno; á los funcionarios del gobierno (ó eclesiásticos), á fin de obtener empleos, beneficios, pensiones, etc., ó á una combinación en que los profesores examinan con intervención del Estado.

Discute luego sus formas. El examen por escrito (el único casi en Inglaterra) da más lugar á la reflexión, aleja el azar y permite comparar mejor las respuestas de los diversos candidatos; aunque, por otra parte, la rigidez y sequedad de las preguntas y la necesidad de llevar más recargada la memoria, que ya no puede contar con el estímulo del diálogo, presentan inconvenientes reales (2). El método oral excluye el fraude (3) y permite una más delicada investigación del espíritu y saber del alumno. Se pronuncia contra el examen ante varias personas (tribunal y público), y por la combinación del oral y el escrito.

(1) Conviene advertir que Paulsen se refiere al examen en general, no al examen anual por asignaturas, desconocido en Alemania, donde sólo existen los que corresponden á nuestros ejercicios de grado, aunque con muy otra formalidad.—*N. de la R.*

(2) Agréguese á éstos la dificultad de leer masas enormes de trabajos un solo tribunal. En cambio, cabe apelar del juicio de éste; además, todos esos inconvenientes (salvo los que nacen de todo examen) pueden evitarse sin gran dificultad.—*N. de la R.*

(3) No tan por completo, allí donde la masa de estudiantes desconocidos es muy grande.—*N. de la R.*

Cree que el examen, ni en la Edad Media, ni en el Renacimiento, ha tenido el desarrollo que en nuestro siglo, único que ha creado además los exámenes, y oposiciones, para los cargos del Estado; esto, en su sentir, por la tendencia del Estado moderno á hacerse cada vez más independiente de la sociedad y su organización, fundando á la vez la provisión de sus cargos en el mérito personal de los individuos: sistema democrático, cuyo origen se debió á la monarquía absoluta.

En cuanto á los efectos, todo examen que no sea una comprobación constante para meras necesidades educativas, altera la relación del discípulo y el conocimiento, que ya no le importa por sí mismo; el interés que lo lleva á estudiar más intensamente para examinarse, y que se alega en defensa del examen, es perjudicial más bien, y á veces hasta inspira aversión por el verdadero estudio, tanto más cuanto estos son más espirituales y delicados, sustituyéndole el aprendizaje de fórmulas, definiciones, hechos, reglas, fechas, cosas todas de memoria (1); sobre que en el examen es donde menos dispuesto se halla el alumno á revelar la intimidad de su espíritu. Favorece además, el examen, la uniformidad y la medianía, en vez de la libre vocación y preferencia adaptada á la individualidad; y así piensa que hoy día es menor en las Universidades que en el siglo pasado el deseo espontáneo de cultura personal y libre.

Como conclusión práctica, cree que debe conservarse el examen final como necesidad democrática de los tiempos, reobrando contra la tendencia de la burocracia á aumentarlos, y recomienda ciertas reglas de conducta á los examinadores.

El segundo artículo de Paulsen se titula *La filosofía en la escuela secundaria*. La filosofía, viene á decir, era, en sus orígenes, todo conocimiento verdaderamente científico «ó teórico,» á distinción: a) del empírico y casual; b) de la ciencia técnica y práctica. Así,

(1) Y que por lo mismo casi todas se olvidan cuanto cesa la presión exterior que obligó á aprenderlas.—*N. de la R.*

para Aristóteles, toda ciencia es parte de la filosofía.—Lo mismo acontece en la Edad Media. En la segunda mitad de ésta, nace el sistema actual de enseñanza: *a)* lingüística, propia de las escuelas latinas, tanto eclesiásticas como locales; *b)* filosófica, organizada en la facultad de artes; *c)* profesional, que corresponde á las tres facultades mayores (teología, jurisprudencia y medicina). El núcleo de la Universidad era la facultad de artes, y sus alumnos los más numerosos. Su parte principal era la filosofía aristotélica, estudiada en traducciones latinas, por medio de lecturas en la clase y de discusiones y exámenes. Dos ciclos de estudios: 1.º, para el bachiller (*baccalarius*), que principalmente comprendía lógica y física; 2.º, para el *magister artium*, que agregaba metafísica, ética, matemáticas y cosmología.—Cambios en el siglo XVI bajo el influjo del humanismo y de la reforma: extensión, así en las nuevas escuelas protestantes como en los colegios de los jesuitas, de la enseñanza del latín, hasta abrazar, no sólo las lenguas, sino hasta las literaturas clásicas; introducción de una preparación á la filosofía y las ciencias; ensanche de la dialéctica, matemáticas, cosmología y física; estudio filológico, basado en la imitación de los clásicos. Hasta el siglo XVIII, se conservó este tipo; pero creciendo siempre los estudios filosóficos y lingüísticos á expensas de los científicos y filológicos, incluso en las escuelas preparatorias, y generalizándose la costumbre de no acabar el estudiante en la facultad de artes, sino en alguna de las profesionales, á veces simultaneada con aquélla.—Esta simultaneidad de la cultura general y la carrera se consolidó en el siglo XVIII, abrazando ya la primera matemáticas, metafísica (con psicología, ontología y teología natural), lógica, ética y derecho natural, política, historia, ciencias naturales y retórica.

La innovación de nuestro siglo ha consistido en llevar la mayor parte de la preparación general, desde la Facultad de Artes, al gimnasio ó escuela preparatoria; sólo que en esta evolución, la filosofía, en Alemania, se suprimió casi por entero (á pesar del desarrollo que tomó su programa de estudios),

y en parte, por influjo del examen (1) final (*Abiturientenprüfung*). Hoy día, este ciclo de estudios—que acaba, por término medio, á los 20 años—sigue dejando fuera la filosofía; á pesar de lo cual, el estudiante pasa desde luego desde el gimnasio á sus estudios profesionales (por regla general), tomando á lo sumo de vez en cuando alguna clase filosófica, histórica, etc., en la facultad de filosofía, ó sea la antigua de artes; pero un gran número salen de la Universidad sin conocimiento alguno de lógica, metafísica, psicología y ética.

Según Paulsen, una causa de esta exclusión es la falta de una filosofía oficial, por decirlo así (como en un tiempo fué la de Aristóteles, ó después la de Wolff, en el siglo XVIII), desde la revolución kantiana; el plan oficial de Humboldt para el gimnasio prusiano no tenía ya filosofía. Debe exceptuarse el paréntesis del imperio de Hegel, el cual hizo introducir en aquel un curso de propedéutica filosófica (Lógica y Psicología). Herbart pedía otro tanto, con más una historia de la pedagogía y sus ideas (1825) fueron aceptadas en Austria (1849), cuyos gimnasios conservan este estudio. Pero, hacia 1830 comenzó á exponer el positivismo las investigaciones especiales, filológicas, históricas, matemáticas ó naturalistas, como única ciencia, teniendo á toda filosofía en general por cosa fantástica, á cuyo influjo ideal sustituía con ventaja el del humanismo clásico. La aversión de los teólogos á la filosofía (ya desde Wolff) coincidía con este movimiento; y á pesar de los esfuerzos de Trendelenburg en sentido de conservar la propedéutica, aunque reducida á la lógica (especialmente la de Aristóteles), ésta se fundió en Prusia con la enseñanza de la lengua alemana; y tras de varias vicisitudes, ha desaparecido por completo en 1891.

En cuanto al porvenir, piensa Paulsen que en general hoy la filosofía lleva una marcha ascendente, después de la depresión que, en el segundo tercio de este siglo, pro-

(1) El único, según queda dicho antes: equivale á los ejercicios para nuestro grado de bachiller.—*N. de la R.*

dujo el abuso de la especulación. Las ciencias particulares han comenzado hace ya muchos años á reconciliarse con ella; y ésta, á su vez, brota de la física y las matemáticas, de la fisiología y la biología, de la filología y la historia, de la ciencia política y jurídica (basta citar á Fechner, á Lotze, á Wundt); y la cultura general siente ya que le es indispensable la filosofía: todo lo cual aumenta de día en día la producción filosófica. Ahora bien, la historia muestra que la escuela sigue siempre los movimientos del espíritu social. Por otra parte, la cultura clásica, que pretendía sustituir al sentido ideal de la educación filosófica, ha comenzado á perder resueltamente en la opinión, que acabará por comprender la imposibilidad de buscar en ella una concepción adecuada del mundo. Toda discusión, lo mismo científica que práctica, acaba hoy por dar en cuestiones filosóficas, que ninguna ciencia particular puede resolver: espíritu y materia, pensamiento y realidad, acción y motivos, libertad y necesidad, finitud é infinitud, individuo y sociedad, conocimiento y creencia, moralidad y religión, etc. Los especialistas (médicos, abogados, naturalistas, historiadores, oradores, políticos, etc.) que carecen de educación filosófica, causan ya hoy á la opinión general, tan luego como acometen ciertas cuestiones profundas, la impresión de gente que no sabe por dónde se anda, á diferencia de los especialistas de hace un siglo. Paulsen además piensa que hoy domina una concepción filosófica del mundo, aceptada casi por la generalidad. Por todo lo cual, el movimiento ascendente de la filosofía en las Universidades no podrá menos de influir en la reorganización de la segunda enseñanza.

(Continuará.)

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar, Hamburgo.)

DICIEMBRE

Recargo de los profesores en las escuelas superiores, por Schmid-Monnard.—Dos he-

chos bastan para dar idea de este recargo: por término medio, cada profesor tiene que revisar cien cuadernos semanales; en cuanto á las horas de clase, no bajan de 24. Así se explica el número creciente de bajas por enfermedades, sobre todo nerviosas y de la laringe, que anualmente ofrece aquel profesorado, en el cual es la vida generalmente diez años más breve que en otras profesiones. En Colonia, ninguno de los profesores tiene una sola tarde libre. Se pretende así aprovechar el aumento de sueldo recién concedido; pero los resultados son opuestos, porque, en proporción del trabajo, crece el número de licencias por mal estado de salud. Impónese, por tanto, la disminución del número de horas semanales á 16 ó á 18, y el límite racional del número de alumnos en cada clase.

Desarrollo, precoz y tardío, de cuerpo y espíritu, por el doctor Baur.—Afirma que todo niño con precocidad espiritual es un caso patológico, cuyo tratamiento racional debe ser abstenerse de excitaciones, muy frecuentes por otra parte en la escuela, y más quizá en la familia, y muchas de ellas originadas por la vanidad paterna ó la del maestro, y que dan por consecuencia la disminución de las mismas dotes intelectuales, y aun la pérdida de la salud física. En cuanto á la precocidad del desarrollo corporal, sobre todo en el sexo femenino, exige también cuidados en la escuela, principalmente la interrupción de las posiciones sedentarias, el juego al aire libre y la gimnasia; asimismo, debe la escuela precaver el anormal desarrollo del cuerpo en el niño, facilitándole asiento á propósito.—El reverso de la cuestión, es decir, la de los niños retrasados corporalmente por padecimientos físicos, pero cuyo estado es compatible con la educación escolar, debe constituir especial preocupación, común al médico y al maestro, y á la vez exige del Estado que extienda á las ciudades pequeñas y á las escuelas rurales la enseñanza especial que hay en los grandes centros de población.—Esto mismo se entiende respecto de aquellos seres, doblemente infelices, comprendidos en los diversos grados de la debilidad mental, que exigen todos los cuidados de la pedagogía

y de la ciencia médica, la humanidad de las clases gobernantes y, en primer término, el celo é interés de la propia familia, que por falsos reparos se abstiene á menudo de enviar á la escuela sus hijos, deformes é imbeciles, más necesitados de ella que ningún otro.

¿Debe ser la mesa escolar curva ó recta? por K. Milla.—Describe el autor mismo su invento, que consiste en dar al borde de la mesa una curvatura en zig-zag, ocupando el tronco del alumno el lado entrante y teniendo los brazos apoyados en los salientes. Afirma que así se mantiene recto el cuerpo (fin que persigue la escritura vertical) y se evita en mayor grado la miopía, á la vez que permite postura cómoda al leer ó escuchar. Sirve también para mesa de dibujo, porque el tablero puede colocarse perfectamente encima, y lo mismo para labores. Tiene además la ventaja de formar un todo inmóvil con el banco y permitir fácilmente la entrada y salida. La posición de la tabla es horizontal, en vista de que la inclinada tiene más desventajas, v. gr., que se deslizan los objetos colocados sobre la mesa. Acompaña un dibujo de ésta, para dos alumnos (1).

Sociedades y reuniones.—El informe de la Comisión municipal de higiene escolar en Wiesbaden, sobre las tareas de los médicos escolares en el pasado curso, contiene datos satisfactorios acerca de esta institución, sobre todo por los medios empleados para impedir las enfermedades contagiosas en la escuela, como son: incluir en la relación sanitaria á los niños que han de ingresar dos meses más tarde; anotar en la cartilla del alumno las indisposiciones que duren más de ocho días; considerar como enfermedad contagiosa, con desinfección obligada, la existencia de insectos parásitos, etc. Todo ello con el reconocimiento individual al ingreso, y durante los años escolares 3.º, 5.º y 8.º Se hace notar la excelente cordialidad que reinó entre maestros y médicos. A este informe acompaña el del médico más antiguo, doctor Cuntz, con las cifras de los

alumnos observados y el cuadro detallado de las enfermedades.—En la Sociedad de profesores de gimnasia de Berlín habló H. Schröer sobre el *football*, ya conocido de los griegos y romanos, quienes lo llevaron á los países conquistados. De las dos actuales tendencias en Alemania, una pretende que se practique como deporte, á la inglesa; otra, que se reglamente como ejercicio gimnástico, sin espíritu de competencia, recomendando en esta forma su adopción por la escuela, excluyendo de él á las niñas y á los alumnos menores de doce años. Por este último sentido se decidió la Sociedad.—La 22.ª Asamblea de los delegados de las ciudades de Brandeburgo, reunida en el pasado Setiembre, se ocupó en la cuestión de los médicos escolares, cuya adopción recomienda para toda la provincia, y en la conveniencia de establecer escuelas auxiliares, de tres grados, para los niños mentalmente débiles, con asistencia obligatoria, de carácter mixto, y cursos preparatorios de maestros para estas escuelas.—Al Congreso de Antropología de Lindau, celebrado en aquel mismo mes, se presentó el resultado de las observaciones y medidas practicadas por Schlitz en 1.413 alumnos, tocante á las dimensiones de la cabeza y cara, color de ojos y pelo, crecimiento corporal y dotes espirituales. Promedio de los dolicocefalos rubios: 140 cm.; de los morenos, 141; de los braquicefalos, 131. Los más favorecidos intelectualmente resultaron los segundos, con el 27 por 100 de primer orden. Como conclusión del Congreso, quedó establecido que aparece conveniente la mezcla de las dos razas principales, la del germano rubio y la del braquicefalo moreno.

Varietades y noticias.—El profesor Huc-kert declara más abrumador el trabajo de clase con la sección 6.ª que con la 1.ª, á pesar de necesitar menos preparación y corrección, por la dificultad de mantener la disciplina y el espíritu atento en los pequeños. Es, además, muy penoso el estado de ánimo producido por la creencia de que no entienden lo que se les dice.—Otro denuncia el hecho de que, en una de las principales ciudades de Alemania, hay una escuela de nueva construcción, en la que está siem-

(1) La Revista salva su opinión, que difiere de la del autor en varios puntos.—*N. de la R.*

pre viciado el aire, porque nadie cuida de que se abran las ventanas. Es de advertir que tiene también médico escolar.—Lamentase J. Carrara, en *La Semaine Littéraire*, de Ginebra, de los resultados negativos que produce en la juventud el sistema de enseñanza exclusiva intelectualista, de ciencia sin conciencia, que además de inútil, porque la sabia naturaleza se cuida de aventar el fárrago de cosas superfluas, es peligrosa, porque no deja tiempo á la verdadera educación. Menos utilitarismo, exclama: hagamos, no sólo sabios ú obreros, sino hombres, amantes del deber y de la disciplina, considerados, agradecidos, cosa que hoy no realiza la escuela, ni la familia, á la cual apenas pertenece el escolar.—Según datos de los inspectores de Württemberg, ha crecido notablemente, desde la última estadística de 1895, el número de niños ocupados en las industrias, con cuya ganancia es frecuente que viva la familia entera. Lo mismo sucede en Prusia, donde el aumento se ofrece, más que en las fábricas (1.421 niños en el año último), en la industria doméstica, sobre todo de tabaco; siendo mayor todavía el mal por el exceso de horas de trabajo que se les exige. Algo podrá remediarlo, hasta que se adopten enérgicas disposiciones legislativas, el acuerdo reciente de que se repriman los abusos por medio de ordenanzas de policía.—En todo el Imperio, hay 57 localidades con escuelas especiales para niños mentalmente débiles, divididas en 211 clases, con 4.464 alumnos.—En la escuela primaria de Tös (cerca de Winterthur), se usan las duchas instaladas por Sulzer, hermanos. Sirven para 12 alumnos á la vez, y tienen cuarto de vestir y calefacción en invierno. En Hannover, las tienen 13 escuelas, y las usan el 65 por 100 de los alumnos. La ciudad de Amsterdam ha instalado una casa-escuela para baños, con 40 duchas; su coste, 22.000 marcos, y 1.300 anuales de entretenimiento.—Excita el Director E. Bayr á que se extiendan los ejercicios corporales á la mano izquierda; además de su discurso en el Congreso último de Higiene, de Madrid (1),

menciona en este punto los trabajos del profesor de psicología Baumann, según los cuales residen las aptitudes del lenguaje en el hemisferio cerebral izquierdo, sólo en los diestros (el 98 por 100), no en los zurdos; siendo posible, á juzgar también por los resultados de otras observaciones, que un ejercicio metódico de ambas manos contribuya á desarrollar los centros del lenguaje en las dos mitades del cerebro. El mismo Bayr afirma que, en los cursos de Copenhague, establecidos con este fin, bastaron 15 días para que varios profesores y profesoras adquiriesen suficiente habilidad para cepillar, aserrar, taladrar, etc., con el brazo izquierdo.—Es satisfactorio el estado de los juegos nacionales y escolares que demostraron las reuniones en Eisenach, y más claro cada vez su influjo en la educación individual y pública. El gran aumento de los campos de juego en Alemania será objeto de un informe para la próxima Exposición de París; y en el verano último han presentado á la Comisión central 22 trabajos sobre el mismo asunto, cuatro de los cuales han obtenido premio.—La *Gaceta de gimnasia* («Turnzeitung») califica, con razón, de antipedagógico publicar los nombres de los alumnos que se distinguen en los ejercicios.—Condena el célebre médico vienés Nothnagel que se dé bebidas alcohólicas, té ni café, á los niños menores de catorce años, afirmando que es criminal sostener que el vino alimente ó fortalezca. Es en este punto meritoria la diligencia de los maestros holandeses, que predicán la abstinencia con el ejemplo y aconsejando incesantemente á los padres. Durante las fiestas de coronación de la Reina, las bebidas para los niños fueron sin alcohol. La Asamblea de dichos maestros se compone sólo de abstemios en absoluto.—A las tres Sociedades existentes de estudiantes abstemios (Berlín, Leipzig, Munich), hay que agregar otra nueva en Tubinga.—La Sociedad alemana de Templanza ha celebrado en Stettin su última reunión anual: se presentaron varias mociones relativas al mismo asunto, como igualmente en la de los maestros congregados en Berna, quienes, entre otras conclusiones, declararon ser cuestión pedagógica

(1) ¿Dónde puede verse? ¿Hay algún tomo publicado del Congreso?

la del alcoholismo.—El ministerio de Instrucción de Rumanía encarga á los directores de las escuelas femeninas que prohiban con rigor el uso del corsé, como antihigiénico.—El partido demócrata-socialista de Dinamarca, ante la triste situación de un gran número de niños asistentes á las escuelas primarias, urbanas y rurales, que no tienen medios de tomar comida caliente todos los días, ha presentado una moción al Parlamento para que, de no ser posible obligar al Estado á mantener á todos los niños pobres, puedan los Municipios por sí facilitar auxilios á los alumnos verdaderamente necesitados, al menos en los meses de Diciembre á Marzo.

Disposiciones oficiales.—De la autoridad escolar de Zürich (14 Julio 1899), comunicando al rector de Carlsruhe los datos sobre el estado de la enseñanza manual en aquella ciudad, con destino á la Exposición de trabajos manuales de la última. Desde el curso de 1893-94, en que empezaron á establecerse para las últimas clases primarias y las dos primeras secundarias (1), con cartonería y carpintería, ha ido aumentando esta enseñanza sucesivamente, con el dibujo, geometría y modelado, y están proyectadas la culinaria y de menaje doméstico para las niñas. Al informe acompañan noticias del horario, matrícula, gastos é ingresos.—Del ministerio de Instrucción pública de Prusia (19 Setiembre 1899), creando cursos de tres meses en Berlín para formar profesoras de gimnasia.

Libros nuevos.—*Estudio experimental sobre los niños*, por A. Mac Donald. Washington, 1899 (en inglés). Es la Memoria anual (1897-98) que publica el «Bureau of Education» de los Estados Unidos y contiene observaciones de gran importancia sobre medidas y datos antropológicos acerca de muchos millares de niños, examinados respecto de la forma de la cabeza, color y temperatura de la piel, proporción del crecimiento según la edad y sexo, etc., representado además todo el trabajo en gráficas.—*La cuestión del médico escolar*, por

(1) Nótese esta otra señal de unificación entre la 1.^a y la 2.^a enseñanza.—N. de la R.

H. Stendal. (en alemán).—Es un estudio pedagógico de la nueva serie consagrada por el autor á este asunto, en que examina, sin gran novedad en el contenido de su trabajo, los deberes del médico respecto de la escuela. Nada dice respecto del papel que al maestro corresponde en el particular y de los conocimientos que faltan para adquirir la necesaria cultura en higiene.—*Estado actual de la cuestión de médicos escolares en Alemania*, por I. Steinhardt. Munich. 1896 (en alemán). Otro folleto que, sin contener tampoco cosas nuevas, llena cumplidamente su objeto.—*Necesidad, misión y situación de los médicos escolares*, por v. Eckeris. Bona, Berlín y Leipzig, 1899 (en alemán). Forma parte de la colección de «Estudios pedagógicos» de Meyer-Markaus (tomo 12), y se resiente del temor que inspira, por fortuna ya desvanecido en la experiencia, de la usurpación de funciones por parte del médico escolar, á quien señala su puesto de consejero, no de superior, del maestro.—*Desenvolvimiento psíquico del lenguaje en los niños*, por E. Rzesnitzek. Breslau, 1899 (en alemán). Es una compilación, hecha con acierto, de cuanto notable se ha publicado en los principales países modernos acerca del difícil problema de la enseñanza de los sordo-mudos.—*Nerviosismo y educación*, por H. Oppenheim. Berlín, 1899 (en alemán). Es un discurso ante la Sociedad de Psicología de Berlín, en que se exponen interesantes hechos y deducciones, obtenidos de la práctica médica del autor, singularmente sobre el empleo de los elementos de la naturaleza, el arte y la poesía en las enfermedades nerviosas, sobre los daños del recargo y la fatiga, como asimilamiento del espíritu de vana emulación, arraigado á veces en la propia familia del alumno. Es, en suma, un nuevo paso adelante para la inteligencia entre la pedagogía y la ciencia de curar.—J. ONTAÑÓN.

FRANCIA

Revue Pédagogique.—París.

OCTUBRE

Discurso pronunciado por M. Bayet en la inauguración del monumento de los tres maestros del Aisne.—En nombre del Ministro de

Instrucción pública, M. Bayet, director de primera enseñanza, pronunció este discurso, recordando el heroísmo de los tres maestros Debordeaux, Poulette y Leroy, fusilados por los prusianos en 1870.

Inauguración del monumento de los tres maestros del Aisne, por M. Jean Zeller.—Hace la historia de la erección de este monumento, cuya idea, nacida en el Consejo departamental, ha sido llevada á la práctica mediante una suscripción abierta entre todos los maestros franceses. Describe el emplazamiento del grupo escultórico en el patio de la escuela normal de Laon, y da cuenta de los discursos pronunciados. El acto de la inauguración, si no popular, fué solemne. Asistieron á él más de mil maestros venidos de toda Francia.

Lección de clausura del curso de pedagogía (Educación de la voluntad), dada en la Sorbona (Anfiteatro Descartes) el 22 de Junio de 1899, por M. F. Buisson.—La importancia de este artículo, que encarna el espíritu de la moral francesa contemporánea, ha hecho que se publique íntegro en el BOLETIN (véase números 474 y 475).

Las variaciones de la atención en la escuela primaria, por M. C. Chabot (publicado en el *Bulletin de l'Union pédagogique du Rhône*).—Opina el autor, cuyo objeto es estudiar las variaciones de la atención (según los días de la semana) que, en estos casos, la experimentación, los ejercicios empleados para ella, dan resultados falsos, principalmente por la intervención de circunstancias que hacen variar las condiciones en que actúa el sujeto: como el trabajo anterior, la sorpresa, la curiosidad del niño, etc. Hay que acudir, por tanto, á la observación, defectuosa también, puesto que en ella interviene demasiado el factor personal. La demostración de que todos estos sistemas son erróneos, es que las observaciones dan curvas diferentes en significado, aun dentro de un mismo sistema. A través de tales variaciones, parece poder deducirse que el martes y el viernes son los días mejores para la atención. Más claros han sido los resultados de las investigaciones acerca de las variaciones de la atención según las enseñanzas: las lecciones concretas (historia, moral, etc.) ex-

citan más la atención que las abstractas (matemáticas, v. g.). El resultado general más claro, dice el autor, es que las cosas no son tan sencillas como parece, y que no hay que fiar en experimentos y observaciones demasiado elementales. Lo cual no es motivo para desmayar, pues fijar hechos y descartar hipótesis falsas son resultados científicos: esto, sin contar el beneficio positivo del trabajo para el estudio del niño.

Claudino Chervin (Discurso pronunciado por M. Edouard Petit en la inauguración de su monumento conmemorativo).—Claudio Chervin ha sido uno de los más grandes bienhechores de la humanidad contemporánea. Nacido de familia artesana, trabajó durante su adolescencia en el oficio de su padre. El director de la Escuela normal primaria de Bourg de Thiry (Ródano), su pueblo natal, le facilitó la entrada en el magisterio. En la escuela de Albigny, primera que sirvió, encontró un tartamudo: se interesó por él, estudió fisiología y anatomía, pero no encuentra medio de curarle. Trasladado á Lión, tiene otro discípulo tartamudo. Se obstina en corregirlo y lo consigue: desde aquel momento se decide su vocación. Protegido oficialmente, funda en 1867 el Instituto para tartamudos.—Sus procedimientos educadores se apartan de los antiguos sistemas mecánicos: fisiológicamente, sólo emplea la gimnasia de los órganos vocales. Se dirige á la inteligencia, se hace imitar. La curación no es quirúrgica, sino pedagógica. El éxito de sus métodos ha sido rápido, completo y merecido.

Conversaciones científicas.—Los movimientos lentos de la corteza terrestre, por P. Puisseux.

Revista de la prensa.—Bull. de l'Assoc. d'anciennes élèves de Fontenay-aux-Roses.—Darlu: *La lectura de novelas*. Dice textualmente que «debemos conocer sólo de nombre á los grandes maestros de la novela é ignorar todos los demás.» Evidentemente, la teoría, no exenta de argumentos, es exagerada.—R. Albert: *La extensión universitaria en Inglaterra*. Cree la autora que la Universidad inglesa no se ha democratizado, sino que ha propagado partículas de su enseñanza, que se mantiene aristocrática.—Le

Temps. 28 Julio: *Una nueva liga*. Se ha formado para la educación popular superior.—*Manuel general*. 19 Agosto: E. Deschanel: *La educación viva*. Muy interesante.—*Rev. Bleue*. 12 Agosto: G. Séailles: *La Cooperación de las ideas y las Universidades populares*.—*Le Volume*. 27 Agosto: E. Bouchendhomme: *Un peu d'initiative, si vous plait*. Combate el intelectualismo.—Etc.

Los libros.—*La enseñanza de las lenguas vivas en los colegios*, por R. Horner. Examina rápidamente los métodos empleados y acaba por el intuitivo, que prefiere á todos. Por otra parte, es el que se emplea ya universalmente y sin discusión.—*Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung* («Manual de la enseñanza de la lengua alemana basada en la intuición»), por A. Lescare. Podría decirse de este libro lo mismo que del anterior: no es una novedad, ni una tentativa aislada. Su fundamento es ya un axioma pedagógico.—*Contra la clase en Filosofía de la segunda enseñanza*, por M. Pujo.

Crónica de la primera enseñanza en Francia.—Circular relativa á la decoración de las escuelas. Tendencia estética aplicada al patriotismo.—Informe sobre la aplicación de la ley de 2 de Noviembre de 1892 acerca del trabajo de los niños en la industria.—Medidas profilácticas contra la tuberculosis.—Baños y duchas gratuitos á los alumnos de las escuelas comunales. Se ha abierto un establecimiento de este género en Epinal (Vosgos). El número de duchas va en aumento. La resistencia de los padres disminuye de día en día.

Revista de los Boletines departamentales.—*Boletín de las Ardenas: Resúmenes, repeticiones, revisiones*.—Concede, con razón, mucha importancia á los primeros, cuya necesidad es cada día más evidente.—GONZALO J. DE LA ESPADA.

ENCICLOPEDIA

SOBRE EL CONCEPTO DE LA LOCURA MORAL

por el prof. D. Luis Simarro,

Jefe del Laboratorio de Antropología en el Museo Pedagógico Nacional.

La necesidad de determinar el concepto técnico de locura moral es tanto mayor,

cuanto que las ideas corrientes sobre la materia son tan vagas y confusas, que los profanos han llegado á considerar la teoría de la locura moral como la piedra de escándalo de la psiquiatría, como la puerta falsa por donde se puede hacer pasar como locos á los criminales, á los inmorales, á los extravagantes, y, en general, á una persona cualquiera.

Esta desconfianza de los profanos, no sólo depende de la falta de conocimientos técnicos, sino también, y más principalmente, de la naturaleza misma de la cuestión; pues el sentido moral común no puede admitir sin repugnancia que el robo, el homicidio, el suicidio, la violación, el estupro, etc., puedan ser considerados en ciertos casos como efectos y síntomas de una enfermedad mental, y, por tanto, que queden exentos de toda responsabilidad sus autores. Además, aumentan la repugnancia del sentido moral común, la incertidumbre, la vacilación y la variedad de opiniones de los técnicos; y como dice muy bien Hack Tuke (partidario decidido de la doctrina de la locura moral), «una forma de enfermedad mental, respecto de la cual existe tanta divergencia de opiniones entre los alienistas (divergencia de opinión, mantenida con igual sinceridad por una y otra parte), demanda ser considerada desapasionadamente y tratada sin preocupación ni dogmatismo (1).»

Aunque Pinel, que renovó la psiquiatría en Francia á fines del siglo pasado, había ya descrito una *manta sine delirio*, fué sin duda el alienista inglés Pritchard (1835) el primero que ha tratado concienzudamente la cuestión de la locura moral, que definió en estos términos: «Una perturbación que altera los sentimientos y afecciones, ó sea las que se llaman facultades morales, en cuanto se distinguen y oponen á las del entendimiento ó inteligencia.» Mas esta definición abstracta no da, sin duda, una imagen bastante clara de la categoría de hechos á que debe aplicarse, y será mejor completarla y aclararla con la descripción

(1) H. Tuke. Artículo *Moral insanity* en *A Dictionary of Psychological medicine*. London, 1892.

siguiente del doctor Hack Tuke, que en el escrito antes citado dice:

«1.º Viniendo á la raíz de la dificultad, nos hallamos, primero, con cierto número de personas que se desarrollan ofreciendo, en su carácter moral, un marcado contraste con los demás miembros de su familia, aunque hayan sido sometidos á las mismas influencias sociales, educativas y religiosas. El teólogo puede quedar satisfecho en la explicación de este fenómeno, con atribuir á dicho miembro de la familia una doble dosis de pecado original; pero los médicos que se oponen á la doctrina de la locura moral, no podrían adoptar esta explicación. Severidad y benevolencia son igualmente ineficaces para despertar el sentido moral ó contrarrestar las tendencias inmorales de tales sujetos. El niño, á despecho de la educación paterna ó escolar, sigue siendo un embustero incorregible, ó un ladrón; muestra una prematura depravación, es cruel para con los otros niños, ó con los animales; y llegando á ser hombre, puede infringir las leyes del país y cometer un crimen. El examen del estado mental del sujeto puede no mostrar defecto intelectual alguno; y sin embargo, el perito queda convencido de que el supuesto criminal no es responsable de sus actos.

2.º En otros casos, un individuo que no ha manifestado nada de anómalo en su juventud, puede recibir un golpe, que es seguido por un cambio de carácter, el cual se revela por la perversión moral y puede conducirle á la comisión de un homicidio. También en estos casos puede ocurrir que una minuciosa investigación de su historia pasada no consiga revelar defecto alguno de las facultades mentales, en la esfera de la memoria y en la facilidad de adquirir los conocimientos ordinarios.»

Como se ve, el doctor Hack Tuke admite dos tipos de locura moral (que hemos numerado 1.º y 2.º, para llamar la atención): la locura moral, que depende de un defecto del desarrollo mental, y la locura moral adquirida por efecto de enfermedad cerebral que ataca á un sujeto, antes sano.

La primera es asimilable á la falta de desarrollo intelectual, y se observa como éste

mismo, y aun asociada con él, en los idiotas, imbeciles y degenerados hereditarios. La segunda, adquirida por efecto de una enfermedad cerebral, viene á ser un síntoma de ésta, y se enlaza con los demás que revelan el padecimiento.

Mientras la imbecilidad moral se asocia con una manifiesta imbecilidad intelectual; mientras la locura moral adquirida se puede referir á una causa dada (v. g., al citado golpe en la cabeza, al abuso de las bebidas alcohólicas) y se asocia con los otros síntomas de estas enfermedades, la cuestión de la locura no puede ofrecer grandes dificultades, pues las anomalías de la esfera moral hallan una explicación suficiente en su conexión con las demás perturbaciones físicas é intelectuales.

Mas los casos difíciles serían aquellos en que la imbecilidad moral fuese pura, sin mezcla de defecto intelectual; en que la locura moral no pudiera referirse á una causa morbosa determinada, ni se asociase con otros síntomas de enfermedad cerebral. ¿Existen tales casos de locura moral pura? Este es el punto en que verdaderamente discrepan los alienistas; pues es claro, y no sólo los alienistas, sino todo el mundo, admite que los imbeciles y los locos ofrecen aberraciones morales; mas el sentido común rechaza, y muchos (sin duda, los más) de los alienistas no admiten que las aberraciones morales por sí solas, y sin conexión con otros síntomas mentales y físicos, puedan considerarse como una enfermedad.

Los mismos partidarios de la doctrina de la locura moral pura no la defiendan incondicionalmente y sin reservas. Así, el mismo H. Tuke, por no citar otros, concluye su artículo con estas consideraciones:

«Las siguientes proposiciones parecen justificadas por una consideración atenta de los hechos, tanto psicológicos como clínicos:

«1.ª Los grados superiores de la evolución cerebral, que tienen una conexión con el ejercicio del gobierno moral (es á saber: los *sentimientos más voluntarios*, de Huggings Jackson; los *sentimientos altruistas*, de Spencer) pueden desarrollarse imperfectamente en un individuo por un defecto nativo, (im-

becilidad moral), ó bien, habiéndose desarrollado normalmente, sufrir por efecto de una enfermedad un trastorno que impida ó paralice sus funciones (locura moral), aunque las funciones intelectuales no sean gravemente afectadas; resultando que, de uno ú otro modo, el espíritu del paciente ofrece un nivel inferior al normal, en cuanto se refiere á la esfera moral en que tienen su campo de acción las emociones y sentimientos.

«2.ª Sin duda alguna, es difícil establecer reglas para distinguir la locura moral de la perversión moral. Cada caso debe juzgarse en relación al sujeto mismo, sus antecedentes, educación, circunstancias y estado social, la naturaleza de ciertos actos y modo con que son realizados, juntamente con las demás circunstancias que puedan despertar la sospecha de que el sujeto no es dueño de sí mismo.»

Como se ve, el alienista inglés (y puede decirse, entre paréntesis, que la doctrina de la locura moral es una doctrina casi exclusivamente inglesa) pone dos limitaciones á la doctrina de la locura moral pura: primera, al decir que en ella las funciones intelectuales no son *gravemente* afectadas, lo que implica que por lo menos lo son levemente; segunda, al reconocer la dificultad de distinguir entre la locura moral y la perversión moral.

Estas reservas de un partidario decidido de la doctrina de la locura moral pura revelan claramente, no sólo su incertidumbre en cuanto á las aplicaciones prácticas de la doctrina á los casos concretos (incertidumbre expresada paladinamente en el párrafo 2.º), sino también una manifiesta vacilación en la teoría expuesta en el párrafo 1.º.

La incertidumbre de la aplicación práctica se halla ciertamente en todas las cuestiones técnicas, y á ella se refiere la opinión común sobre la diferencia entre la teoría y la práctica, que son, en efecto, dos categorías distintas.

Esta incertidumbre depende, manifiestamente, de que la teoría tiende á dar fórmulas ó representaciones simbólicas de los hechos; mientras que la riqueza inagotable de la realidad se presta mal á ser contenida y

expresada en aquellas fórmulas, ó exige en ellas muchas correcciones, variantes y atenuaciones para adaptarlas á cada caso concreto, consideradas todas sus circunstancias.

Mas la incertidumbre de que ahora se trata, la expresada por el autor en el párrafo 2.º, no es sólo la de este orden general de todas las aplicaciones científicas, sino mayor y dependiente de la inseguridad misma del concepto científico, que hace vacilar, no sólo la aplicación de la regla, sino la regla misma. Como si en la operación de medir tela con un metro, además del trabajo de aplicar bien exactamente el metro sobre la tela, tropezásemos con la dificultad de que el metro (que sirve de medida) no tuviera una longitud bien determinada, ó variase esta longitud en el curso de la operación.

Es claro que las dificultades de orden general en la aplicación de la regla son independientes, en cierto modo, de la exactitud de ésta; mas la inexactitud de la regla añade un nuevo orden de dificultades que complica y agrava las de orden general.

Así, en el caso presente, la vacilación de la teoría sobre la locura moral agrava y complica su aplicación á cada caso concreto, y hace de éste el problema más difícil de medicina mental.

La inseguridad de la teoría expuesta puede corregirse notablemente, si recurrimos al método de comparación. Así como se ha podido establecer que hay casos de sarampión sin erupción, comparando con los casos completos los frustrados, así, comparando del mismo modo la imbecilidad completa, con las formas incompletas se viene á colocar entre éstas la rara imbecilidad moral pura. Por este método, los modernos alienistas han llegado á agrupar en un mismo género de locura: la locura debida á un desarrollo insuficiente del cerebro, á evolución imperfecta del espíritu, las formas diversas (que ofrecen, sin embargo, formas de transición entre unas y otras) del idiotismo, la imbecilidad, la debilidad mental y la imbecilidad moral.—Esta confina y se complica casi siempre con las otras formas de imbecilidad, y ofrece como caracteres el embotamiento y obstrucción de la sensibilidad moral, los impulsos in-

explicables (1) por motivos razonables é incorregibles por la educación, el castigo, etc.; como el impulso homicida, suicida, la kleptomanía ó impulso al robo, piromanía ó impulso al incendio, etc.—Con ella se asocian de ordinario las perversiones é inversiones sexuales (2), que constituyen á veces una variedad de la misma.

Exponiendo esta doctrina, hoy predominante, dice Th. Ziehen (3):

«Ya antes se indicó que en ligeros grados de imbecilidad congénita, á menudo no se llegan á formar las ideas éticas: el enfermo aprende las palabras bueno, malo, justo, injusto, etc., pero no les atribuye un sentido adecuado. En los más ligeros grados de debilidad mental congénita, pueden dichas (ideas) representaciones, como tales, alcanzar una formación próxima á la manera normal, pero el tono normal del sentimiento, queda deficiente. El enfermo sabe bien lo que significan *bueno* y *malo*; pero el tono sentimental positivo que en los sanos, se enlaza, con la primera idea, y el negativo que va con la segunda falta en aquél. *Mas como la influencia de un concepto en el juego de los motivos depende esencialmente de la intensidad*

(1) Las acciones inmorales, como tales, son, sin embargo, explicables por motivos razonables. Mas las acciones inmorales de la locura son, como las demás acciones del loco, inexplicables por los motivos ordinarios de conducta. Así, el hombre necesitado que roba obra inmoralmente, mas su acción está motivada, mientras que el kleptomano roba sin necesidad y por satisfacer un impulso inexplicable racionalmente.

(2) Otro carácter anómalo de las acciones del loco es que contradicen los impulsos normales, como la sitofobia (ó negativa á comer) y las mutilaciones; ó los desvían de su objeto natural, por ejemplo, el comer excrementos (coprofagia) y las aberraciones sexuales: la misoginia, la pederastia, etc.

Considerados los caracteres de las notas 1 y 2, reunidos en un caso, (por ejemplo, un hombre que se mutila, sin que esta acción, contraria al instinto de conservación, pueda él explicarla por motivos razonables), constituyen por sí solos condiciones suficientes para considerar loco á su autor, así sea su locura limitada á este solo acto inmoral, ó bien se hallan en el sujeto otros indicios de enfermedad, como delirio, síntomas, físicos, etc.

(3) *Tratado de Psiquiatría* (alemán), 1894-99.

de su tono sentimental, en estos enfermos los conceptos éticos no tienen, ó tienen muy poca, influencia en las acciones.—Esta forma de debilidad mental se ha llamado también locura moral.»

Las mayores dificultades se presentan para el juicio psiquiátrico en aquellos casos en que los conceptos abstractos y éticos, como tales conceptos, se han desarrollado suficientemente, y sólo es insuficiente el tono sentimental (emoción, poder ideomotor), que les corresponde...»

«La distinción entre la ligera debilidad mental, con preeminente defecto en la esfera de los sentimientos éticos y los defectos morales de los sanos, exige la consideración simultánea de los siguientes extremos:

1.º Demostración de que hay falta, no sólo de los sentimientos morales, sino también de los conceptos morales (siquiera sea éste muy pequeño).

2.º Demostración de que el concepto y el sentimiento ético no han podido formarse en el individuo por una disposición personal propia del sujeto, y no es solo dependiente de circunstancias accidentales (educación, etc.)

3.º Demostración de estigmas psíquicos de degeneración.

4.º Demostración de una etiología morbosa: herencia, raquitismo del cráneo, lesiones cerebrales, etc.

5.º Demostración de signos físicos de degeneración.

La demostración de los extremos 1 y 2 es ineludible, para poder establecer el diagnóstico de debilidad mental. Los puntos 3, 4 y 5 se refieren á condiciones que sólo en casos muy raros de debilidad mental pueden faltar.»

Con estas limitaciones, se admite hoy generalmente la locura moral.

LA ARQUITECTURA ÁRABE

según el Sr. Velázquez,

por uno de sus discípulos (1).

Impropia, y por razones que no son del caso en este lugar, se suele llamar civi-

(1) Notas recogidas por un alumno del curso de Historia de la Arquitectura que, en la Escuela de Madrid, da el Profesor D. Ricardo Velázquez,

lización, arte, y por lo tanto arquitectura *árabes*, á la civilización, arte y arquitectura de los pueblos mahometanos ó musulmanes. Ciñéndonos á nuestro particular asunto, conviene recordar: 1.º Que el arte de los pueblos que constituyen el Imperio mahometano, no obstante las diferentes razas que lo forman, tiene caracteres comunes. 2.º Que los orígenes de este arte, antes ya de Mahoma, se hallan inmediatamente en el arte de Persia, en su evolución del Asirio-Caldeo, del que se deriva en gran parte, así como también la arquitectura bizantina. 3.º Que el arte mahometano se va adaptando y modificando luego en las distintas regiones por que se extiende la civilización musulmana, al contacto y por la influencia que en él ejercen el arte y condiciones de cada pueblo de los sometidos á su Imperio.

Abraza, en efecto, el mundo mahometano considerable extensión, que va desde la India al Océano Atlántico. En su civilización y en su arte se distinguen dos direcciones principales: 1.ª La Oriental, cuyo centro podemos considerar en Persia, extendiéndose, al N, hasta el Turquestán y la Armenia; á la India, hacia el O.; y al S. y S. O. al Asia Menor, la Siria, la península Arábiga y el Egipto; 2.ª La Occidental, ó hispano-mauritana, que se extiende hacia el E., á las que fueron un tiempo regencias berberiscas. Compréndense, en cada uno de estos dos grupos, diferentes escuelas, con caracteres distintos y bastante definidos para constituir estilo propio, dentro de aquéllos.

La que pudiéramos llamar Siro-Egipcia tiene caracteres comunes con la Oriental y la Occidental; en ella hay que buscar el origen de muchas formas, y tiene su influencia más directa en Siria, Egipto, Sicilia, hasta la regencia de Túnez, donde se encuentra con la hispano-mauritana.

Aventurado es hoy, en el estado de los conocimientos respecto de esta arquitectura, designar, á salvo de toda crítica, los verdaderos centros de la multitud de estilos ó escuelas locales dentro de la gran familia del

arte mahometano. Damasco, Bagdad, el Cairo, Córdoba, Granada, son otros tantos renombrados centros de la cultura mahometana, que la poesía, la leyenda y la historia han fijado como reconocidos é indiscutibles; y sin embargo, otros muchos hay, que, seguramente, no ceden á aquellos en importancia. Merv, capital del Jorassan, llamada la reina de las ciudades del mundo; Bokara, Samarcanda (la antigua Maracanda de las conquistas de Alejandro), situadas en los confines de los antiguos territorios de la Bactriana, la Sogdiana y el país de los Masagetas, y hoy entre el Turquestán, la Persia y el Afghanistan, son ciudades rivales de Bagdad y de Ispahan, á las que no ceden ni en esplendor ni en cultura, y cuyos monumentos atestiguan todavía el grado de riqueza á que llegaron en los siglos de la Edad Media. Djulfa en la Armenia, Brusa en el Asia Menor, Constantinopla, después de su conquista por los turcos, Jerusalén, en la Siria; Delhi, Bijapur, Kalburgah, Mandu, Jaumpore, Ajmir, etc., en la India; Kairoan, Tremecén, Fez, Marruecos, en Africa, etc., son otros centros del arte mahometano, cuyo estudio es indispensable para conocer el desarrollo de éste. En cada cual de ellos hay alguna característica que lo distingue de las otras escuelas. Fijar estos caracteres distintivos es indispensable para llegar á conocer el origen y desenvolvimiento de las formas; pero este estudio es demasiado extenso para desarrollarlo en corto espacio.

Difícil es, por hoy, determinar rasgos generales para la Arquitectura mahometana, pues apenas se determina uno que no tenga excepción. Procuraremos, sin embargo, consignar algunos de los más seguros.

2.—Respecto de la disposición de las *plantas*, esta arquitectura tiende siempre á las formas rectangular ó cuadrada; pero esto no impide el que empleen alguna rara vez la poligonal ó circular. En España mismo, un capitel conservado en el Museo de Granada indica haber existido alguna construcción de planta poligonal; pero lo excepcional de estos casos no contradice aquel carácter. El empleo del cuadrado como planta, y como volumen el cubo, se remonta en el Oriente á una antigüedad tan

Director de las obras de la mezquita de Córdoba, el cual ha tenido la bondad de revisar estas notas para el BOLETÍN.—N. de la R.

sumamente remota, que no puede fijarse la época precisa. Se puede, sin embargo, asegurar que es tal vez contemporáneo de las primeras dinastías Caldeas y Asirias, viniendo á la Arquitectura mahometana con su carácter á la vez simbólico y religioso: de aquí, que sea la base de composición en la arquitectura religiosa; pero rara vez deja de entrar también en la civil y la militar. En Oriente, es más riguroso este principio que en Occidente: probablemente, por la influencia que en este último ejercen, por un lado, la disposición de las salas hipóstilas de los monumentos egipcios, que, al influir en la disposición de las primeras mezquitas de Egipto, se extendió hacia Occidente con la dominación mahometana y, por otro, la arquitectura cristiana occidental, cuya forma característica es la rectangular, empleando sólo en algunos casos, como en los baptisterios y algunas pequeñas iglesias, la cuadrada, la poligonal ó la circular. De aquí, que en la mezquita de Córdoba resulte falseado el trazado riguroso de la cuadrícula por el empleo de naves paralelas, á la manera de las basílicas cristianas, lo mismo que en la de Amrú, en Egipto. En España no debía de ser excepcional, sobre todo en las pequeñas mezquitas, la forma rectangular de la planta; y aun así, la parte principal del edificio se distingue por la característica del cubo, cubierto con cúpula. Ejemplos, entre otros muchos que pudiéramos citar: la antecámara del Mihrab, en las mezquitas de Córdoba, de Tremecén, etc.; las salas de Abencerrajes y de las dos Hermanas, en la Alhambra de Granada; las de Embajadores y de Justicia en el Alcázar de Sevilla; las de los palacios de Medina-Azahra, según la descripción de Almakari, etc.

3.—Un elemento que ejerce gran influjo en la disposición de las plantas de un edificio, es la forma de las *cubiertas*; pero la Arquitectura mahometana empleó tal variedad de formas, que ninguna otra arquitectura le aventaja en este terreno, especialmente en el empleo de la bóveda, en el que adoptó todas las empleadas por las arquitecturas romana, bizantina y persa, además de las suyas propias y características, como son las bóvedas de estalactitas y la de crucería,

que fué empleada por ellos siglos antes de que viniera á constituir la característica de la arquitectura cristiana occidental. En las cubiertas de madera no hay en las arquitecturas antiguas ninguna que la aventaje, como no sea la carpintería inglesa de la Edad Media; y algunas, v. g., las cúpulas decoradas de lacerías, ó las superficies cilíndrico-esféricas, como la de la sala de la Barca, en la Alhambra de Granada, indican un dominio extraordinario de la técnica y de la geometría.

El preferente empleo de una ú otra forma de cubierta constituye ya un sistema especial de cada escuela. Así, por ejemplo, como carácter general, no absoluto (que, como ya hemos indicado anteriormente, éstos no los hay), en la Arquitectura persamahometana, y por su influjo en la del Turquestán y la India, la forma típica adoptada con preferencia es la de cúpula sobre planta cuadrada. De aquí, el riguroso trazado de la cuadrícula ó tablero de ajedrez, cubriendo cada compartimiento con una de aquéllas. Y á ciertas partes que por su importancia querían distinguir, como el vestíbulo ó antecámara del Mirhab en las mezquitas, les dan mayor riqueza en la decoración y mayor dimensión en la cúpula; siendo allí el empleo de las cubiertas ó techos de madera, relativamente, secundario.—En la Arquitectura hispano-mauritana, por el contrario, la forma generalmente empleada en las cubiertas es la de techos de madera planos, ya horizontales, ya inclinados en forma de artesón: el empleo de la cúpula queda reservado para cubrir aquellos espacios que se trata de realzar, ó los monumentos sepulcrales, en los que, con rarísimas excepciones, la usan siempre.

La bóveda cilíndrica, la cupuliforme, la de sector de esfera, etc., las aplican á construcciones que requieren ciertas condiciones de resistencia (como, por ejemplo, en la arquitectura militar) para cubrir los tramos rectos, allí donde las circunstancias especiales aconsejan no emplear la madera; y aun en aquéllas, en el encuentro de dos tramos rectos, de igual ancho, en lugar de usar la bóveda de rincón de claustro, ó la de arista, según hacían la arquitectura cristia-

na ó la romana, cubren el cuadrado que resulta con una cúpula: como, por ejemplo, en la puerta de las Armas, de la Alhambra de Granada; sistema muy común en las arquitecturas bizantina y persa. Para pasar de la planta cuadrada á la octógona y voltear la cúpula sobre ésta, la Arquitectura hispano-mauritana no adopta nunca la solución bizantina de las pechinas formadas por triángulos esféricos—no obstante haberse construido con ellas en España iglesias románicas, como las de Salamanca, Toro, Zamora, Irache, etc. En Egipto y Siria, por el influjo más directo de la arquitectura bizantina, se emplea alguna vez; y en Persia toma esta solución un carácter más general, no limitándose sólo á la cúpula sobre planta cuadrada, sino constituyendo todo un sistema de cubiertas, extendido ó generalizado, y que dá claramente á entender que allí tuvo su origen. La disposición más general y genuinamente mahometana es la de trompas, según la tradición persa. Es decir: no la trompa cónica empleada generalmente por algunas de las arquitecturas cristianas de la Edad Media ó del Renacimiento, sino aplicando soluciones más ó menos constructivas ó artísticas, y que requieren un estudio especial, y predominando, por último, dos formas: a) la de sostener la cúpula por pechinas de estalactitas, para pasar del ángulo del cuadrado á la planta circular de la cúpula; b) la de sostener el lado saliente del octógono por un cañón cilíndrico, cuya generatriz es paralela á la diagonal del cuadrado, ó por una semibóveda de arista peraltada; con lo cual llegaron, antes que la arquitectura cristiana, á resolver uno de los problemas fundamentales del arte ojival.

En España, hay otra tercera solución, que adquirió gran importancia, tomó carta de naturaleza y se generalizó á las arquitecturas mudéjar y gótica, es á saber: la *bóveda de crucería* mahometana, que no aparece en Oriente, al menos con ejemplos conocidos, hasta el siglo XV, en la India (tumba de Mahmud, en Bijapur). Tales son las de la mezquita y de San Pablo, en Córdoba; la del patio de Banderas del Alcázar de Sevilla; las del Cristo de la Luz y las Tornerías, en Toledo; la de la ermita de San

Sebastián, en Granada. En Persia, donde pudiera también esta forma haber tenido origen, toma otro rumbo distinto, más complejo, dentro del mismo principio; pero de todos modos, es indudable que también allí se adelantó á las bóvedas de crucería de la arquitectura gótica. Entre los principios que distinguen la bóveda de crucería hispano-mahometana, es uno el que los aristones que la forman no concurren á los ángulos, como en la cristiana, ni se cruzan en el centro, sino que dejan en éste un espacio cuadrado, ó poligonal, que cierran con un pequeño casquete, ó queda libre para iluminar el recinto. En la mezquita llamada del Cristo de la Luz, en Toledo, los aristones se cruzan en el centro en alguna de las bóvedas; pero, probablemente, están reconstruídas después de la reconquista de la ciudad. Como ejemplos de la influencia de esta forma en la arquitectura cristiana, podemos citar la bóveda de la Sala Capitular de la Catedral Vieja de Salamanca (capilla de Talavera); la de las iglesias de San Millán, San Martín y la Vera-Cruz, de Segovia; la cúpula de La Seo, de Zaragoza, y las del hospital de Santa Cruz y el convento de Santa Fe, en Toledo, abarcando un período del siglo XII al XVI. La feliz combinación de estas bóvedas de crucería con la estalactita, para cubrir los espacios neutros (ó sea, la parte cerrada por la plementería en la arquitectura gótica ú ojival), es el primer paso en las bóvedas de estalactitas hispano-mauritanas, de que son tal vez los ejemplos más notables que existen, las de las salas de Abencerrajes y de las Dos Hermanas, en la Alhambra de Granada; pues en la arquitectura persa esta solución difiere notablemente de la que podemos llamar occidental. La bóveda de estalactitas, en pequeños espacios, es perfectamente constructiva, como acontece en la Torre de la Cautiva, de la misma Alhambra; pero, en grandes superficies, se convierte en una verdadera bóveda concreta, á menos que sirva, como queda indicado, de plementería en una bóveda de crucería, que le sirve de osamenta.

Para bóveda de poca luz, emplearon igualmente la llamada por los franceses en *encorbeillement* (en España no tenemos nom-

bre exacto con qué designarla): forma indudablemente la más primitiva y que en la India constituye el sistema general de construcción, por el principio de que «el arco nunca duerme». Esta bóveda, que pudiéramos llamar acaso en voladizo, en cornisa, en ménsula, etc., fué muy empleada por los árabes, y numerosos ejemplos en Toledo, Guadalajara y otras localidades, son testimonio de la maestría que en su manejo llegaron á tener aquéllos y sus sucesores.

¿QUÉ ES EL ESTADO?

por el Dr. W. Schuppe,

Profesor de Filosofía de la Universidad de Greifswald (1).

Prescindiendo de toda Metafísica, en cuyo sistema se atribuye al Estado un lugar, así como de las distintas formas é instituciones políticas, quiero responder á esta cuestión sólo con hechos históricos, y desde el punto de vista de la lógica y la psicología.

Los conceptos exactos de géneros y especies contienen un sistema de leyes, según las cuales, y conforme á las circunstancias y condiciones, nacen, subsisten y perecen los seres y sus propiedades. Esos conceptos separan entre sí las esferas de la realidad, para cada una de las cuales tienen el carácter de punto dominante de vista á que enlazar su división y modo fructífero de tratarla. Y así, el que pregunta: «¿qué es eso?» no pregunta sólo su nombre, sino una indicación de su naturaleza, que abre camino para toda ulterior investigación. Los cambios de las cosas mantienen el carácter de éstas por su interior conexión y regularidad. Naturalmente, tienen un substrato en forma de espacio; pero la cosa que cambia no es el cambio mismo. Una asociación, por ejemplo, consta de las acciones de sus individuos, que se repiten con dicha regularidad; si tenemos que reconocer que persiste la tendencia que las motiva y no podemos determinar qué circunstancias exteriores harían imposible para ellos continuar su co-

operación, decimos que la cosa subsiste por tiempo indefinido.

Ahora bien, el Estado no es, ni una parte de la superficie de la tierra, ni una suma de hombres; sino que consiste en la repetición psíquica de actos humanos según leyes naturales. Y al punto que dichos actos, v. g. la administración de justicia, no pueden ya verificarse, por urgente que su necesidad sea, ya el Estado no existe, aunque sigan subsistiendo el territorio y los hombres. De aquí, la exigencia de preguntarnos: 1) ¿Cuáles son esos actos? 2) ¿Cuáles los motivos y causas de su reproducción regular?

Los actos son en primer término: gobernar y ser gobernado, ó sea, practicar lo mandado, sea cualquiera el modo como se forme y exprese la voluntad gobernante. Si en el fondo de la naturaleza humana hallamos el instinto de la vida social, la determinación física del pueblo da sus límites: el acuerdo en ciertas apreciaciones y juicios; la génesis irreflexiva de un poder director, sentido como una necesidad; el contenido de su voluntad, que naturalmente varía según la base y orientación del desarrollo de la conciencia social. Pero, así como aquellas apreciaciones aparecen con un valor objetivo que se puede determinar como tal, los motivos egoístas (codicia, ambición, afán de gloria) que impulsan todavía la conducta de los individuos, tienen carácter subjetivo. En realidad, ninguna sociedad hay sin ellos; pero la fuerza obligatoria que tienen los decretos del Estado proviene sólo de aquellos juicios cuya objetividad puede demostrarse. Son la base del derecho, en el amplio sentido; y así cabe considerar también al Estado como producto ó corporalización de la voluntad objetiva jurídica. Sobre esta base, la identidad del contenido de las diversas voluntades de los individuos, es lo que hace de éstos una unidad, y una sola voluntad de esas voluntades: á la afirmación de que el Estado es una persona, tiene personalidad social, no se puede dar otro sentido.

El Estado tiene derecho y deber para todo aquello que, según la voluntad jurídica, viva en los miembros de la nación, debe realizarse en cada época. Las acusaciones de

(1) Extracto de la conferencia dada el 25 de Octubre último en la «Unión internacional de ciencia jurídica y económica, comparadas,» de Berlin.—*N. de la R.*

que un Estado olvida su deber ó se extralimita de su derecho, se comprenden desde el punto de vista del desarrollo de la conciencia de los individuos y de las sociedades. Por las condiciones de la primera, se explican la injusticia, el pecado y todas las faltas de aquellos individuos que funcionan como órganos del Estado; y por las de la segunda, que la determinación que un día, incluso en lo más especial, se hacía juzgar y sentir en todos, va poco á poco cambiando, de suerte que no puede ya conducir á una resolución unánime. Se puede, por tanto, discutir sobre el derecho del Estado para hacer ó no tal ó cual cosa; lo que no se puede es deducir la solución del concepto del Estado en sí. Siempre hay otros puntos de vista, desde los cuales se cuestiona en pro y en contra: el teológico, el ético, el económico; y todos disputan únicamente sobre qué es lo que constituye el verdadero remedio de todos, y cuál el modo más seguro de alcanzarlo. Derecho fuera, ó sobre el Estado, y según el cual pueda medirse el de éste, no existe. Aun suponiendo que la primera organización haya salido del pueblo, esto no implica que el pueblo—en la acepción de los gobernados—tenga también el «derecho» en todo tiempo de retirarle su mandato, ó sea, de deponer por mayoría de votos á la suprema autoridad constituida. La apreciación de esta clase de acontecimientos corresponde á la esfera de la filosofía de la historia (1).

INSTITUCIÓN

EXCURSIÓN GEOLÓGICA A SAN ISIDRO

PRIMER GRUPO

1.º Por encima del camino alto, entre los cementerios, observación de varios cortes hechos en el aluvión cuaternario. Notar la disposición de las capas, propia de un terreno de sedimentación: en cada capa, los elementos más gruesos y pesados están en

(1) Para completar estas indicaciones y formarse una idea más aproximada de la concepción jurídica de Schuppe, que bajo muchos respectos corresponde al grupo kantiano, véase el número 468 del BOLETÍN, (1899 pág. 89), donde se incluye un pasaje de sus *Principios de ética y filosofía del derecho*, en el cual acentúa de tal modo el carácter con-

el fondo. Naturaleza de los elementos que componen el aluvión: cantos rodados, arenas gordas y finas y arcilla, que forma el cemento. Cuarzo, feldespató (casi siempre descompuesto en arcilla) y mica (descompuesta también, y dando color amarillo rojizo, debido al hierro.) Entre los cantos rodados, en su mayoría de cuarzo, se encuentran algunos de granito, pórfido y gneis. De todos los caracteres indicados y de la disposición orográfica del lugar, se deduce que el terreno observado se ha formado con los materiales traídos por el agua corriente y el hielo de la sierra de Guadarrama.

2.º En el camino bajo, observar las arcillas terciarias que asoman por debajo del terreno cuaternario. Cerca de la unión de este camino con el de Madrid á Carabanchel, una falla en el terciario: superficie de resbalamiento.—E.

LIBROS RECIBIDOS

Altamira y Crevea (Rafael).—*Historia de España y de la civilización española*.—Tomo I. Ilustrado con 128 grabados.—Barcelona, Gili, 1900.—Don. del autor.

Thiago d'Almeida.—*Escola districtal de habilitação ao magisterio primario de Vianna do Castello. Relatorio*.—1.º Anno.—Vianna, Pereira, 1899.—Don. de íd.

Ramírez (Prof. P. C.)—*Informe sobre Educación común en la provincia de Entre-Ríos*.—Paraná, «La Razón», 1899.—Don. de ídem.

Dugast (F.)—*Les lois sociales devant le droit naturel*.—París, Giard et Brière, 1900.—Don. de íd.

Sicard de Plauzoles.—*La tuberculose*. (De la Biblioteca *Les livres d'or de la science*.)—París, Reinwald Schlicher.—Don. del editor.

Uña y Sarthou (J.)—*Las Asociaciones obreras en España (notas para su historia)*.—Madrid, Juste, 1900.—Don. del autor.

tingente del Estado, que lo declara institución superflua, si la vida moral hubiese llegado á la perfección que debe alcanzar en su día.

Téngase en cuenta que Schuppe es uno de los pensadores más importantes del actual movimiento filosófico en Alemania.—*N. de la R.*