

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
DEL ATENEO DE BARCELONA

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

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

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

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

AÑO XXXVI. MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1912.

NÚM. 632.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

El laboratorio y el gabinete de Física de la escuela, por *D. Edmundo Lozano*, pág. 321.—La preparación profesional de los maestros en las Universidades, por *M. V. H. Friedel*, pág. 326.—Relaciones de la educación religiosa y la moral: I. La educación moral y religiosa, por el *P. Michael Maher*, pág. 333.—II. Un experimento de educación moral no teológica, por *John Russell*, pág. 334.—La Universidad española (continuación) por *D. Federico de Onís*, página 337.—Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón y Valiente*, pág. 342.—Francia: «*Revue internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, pág. 345.—«*Revue pédagogique*», por *D. Guillermo Escobar*, pág. 348.

#### PEDAGOGÍA

##### EL LABORATORIO Y EL GABINETE DE FÍSICA

DE LA ESCUELA (1)

por el Prof. *D. Edmundo Lozano*.

1.—El examen de los numerosos catálogos del material destinado á la enseñanza elemental de las ciencias físico-químicas, produce casi siempre, en el maestro, una impresión de desaliento, no sólo porque los precios asignados á los aparatos son de tal modo excesivos que le hacen perder toda esperanza de poseer los más indispensables, sino también por la desorientación pedagógica que, en general, acusa la in-

vención y ejecución de los mismos. Probablemente no es posible importar un modesto gabinete de física elemental y el material de un laboratorio rudimentario de química por menos de 1.500 pesetas, pues aun cuando se venden colecciones de aparatos muy económicas (del tipo del gabinete Bopp, por ejemplo), su adquisición no debe recomendarse: más bien que material de enseñanza, tales colecciones parecen, por su incongruencia y presentación teatral, pintorescas panoplias de chirimbolos de juegos malabares; además, los diferentes artilugios que las constituyen son de naturaleza tan deleznable y frágil, que suelen quedar lisiados en la primera manipulación, siendo su compostura empresa irrealizable. Afortunadamente, como todos saben, el carácter que debe darse á la enseñanza elemental de las ciencias físico-químicas no exige el empleo de otros aparatos que los contruídos en la clase, valiéndose de materiales y medios asequibles al maestro. Este modo de formar el gabinete de física y el laboratorio de la escuela, además de resolver el difícil problema económico que implica su adquisición, da lugar á un interesante curso de trabajo manual, que es, quizás, más educador y más agradable al alumno que la construcción de una caja de uso arbitrario ó de una ensambladura de cola de milano con arreglo á los rígidos cánones de la carpintería docente. También es preciso tener en cuenta que los experimentos realizados con aparatos sencillos, contruídos con objetos y materiales de uso corriente, y en los que no existen relaciones complicadas, son más acce-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sibles al alumno que los que se ejecutan con los más lujosos y acabados del gabinete importado, en los cuales, por un malentendido prurito de precisión, innecesaria en este caso, se acumula toda clase de detalles complicados.

Los aparatos del gabinete de física elemental pueden clasificarse en dos grupos: los destinados á la comprobación de ciertas leyes cuantitativas ó cualitativas, y los *modelos mecánicos*, cuyo fin consiste en ilustrar ó hacer más comprensibles, mediante analogías mecánicas más ó menos remotas y alambicadas, ciertos procesos físico-químicos. Aún se conserva en los catálogos modernos el extraordinario *aparato del granizo*, en el cual están representadas las nubes y la tierra por dos platillos metálicos—enlazado uno de ellos con una máquina eléctrica, y ambos cobijados por una campana de vidrio—y el granizo convertido en bolitas de medula de saúco que, en el momento de iniciarse el fenómeno, *ascienden* del platillo tierra al platillo nube. En la construcción de modelos mecánicos *explicativos*, los constructores y los físicos (sobre todo los ingleses) han llegado á la extravagancia: el *modelo hidráulico* de la botella de Leyden imaginado por Lodge es verdaderamente imponente, y no lo son menos los modelos del campo magnético y otro que el mismo eminente físico llama «cruda analogía mecánica que aclara algunas particularidades de un circuito parcialmente electrolítico» (1). Después de contemplar estos ingeniosísimos y complicados artificios, no es extraño que el alumno asocie todas sus concepciones del mundo físico, con extraordinarios conjuntos de ruedas dentadas, resortes, poleas, tubos y recipientes. Las analogías mecánicas son, casi siempre, de escaso provecho en la escuela, puesto que exigen, á su vez, una explicación quizá más cumplida que la del fenómeno que se intenta aclarar; estos aparatos deben desterrarse del laboratorio

(1) Sir Oliver Lodge: *Modern Views of Electricity*. La necesidad imprescindible de asociar el modelo mecánico á la construcción de la teoría física es característica en los físicos ingleses más eminentes.

escolar ó, cuando menos, someterse á un detenido escrutinio y simplificación antes de adoptarlos.

La construcción del aparato de física *pedagógico y barato*, exige que el maestro posea, aparte de la orientación conveniente en la enseñanza de las ciencias físico-químicas, cierta habilidad manual é intuición constructora. Deberá, pues, adiestrarse, en la medida necesaria y sin aspirar á la eficiencia de un obrero profesional, en la práctica de la carpintería, fragua y hojalatería. Es posible que en un futuro más ó menos lejano, la preparación mecánica del maestro se realice en las Normales; por el momento, tiene que encomendarse á su propio esfuerzo y quizá esta circunstancia es una de las causas que sumada al carácter verbalista de la enseñanza que se le administra, contribuye á fomentar su indiferencia, cuando no su despego, por el trabajo experimental de laboratorio (1), desperdiándose de este modo un instrumento pedagógico de primera importancia.

En muchos establecimientos oficiales de enseñanza se oye siempre la misma queja, más ó menos fundada, é idéntica inofensiva protesta, contra la mezquindad de la dotación de los gabinetes y laboratorios, atribuyéndose á esta circunstancia la inferioridad de nuestra enseñanza científica. Sin embargo, el Estado ha derrochado sumas enormes en llenar las vitrinas de los centros docentes con brillantes y costosos aparatos, que en muchos casos permanecen en su encierro de cristal años y más años, polvorientos, en solemne reposo, testificando su propia inutilidad y la de todo el sistema que les dió la existencia... y el descanso.

Descripciones de aparatos y procedimientos utilizables en la escuela se encuentran diseminadas en numerosas publicaciones entre las cuales puede citarse las siguientes:

A. Mermet: *Manipulations de Chimie*.

(1) El número de alumnos dedicados al magisterio que asisten á las prácticas de laboratorio instituidas por el Museo Pedagógico Nacional, no pasa del 4 por 100 del total de inscritos, á pesar de ser gratuitas.

*Le petit laboratoire.—Le materiel simplifié.* 2 tomos. París, librería de Félix Juver.

Henri Abraham: *Recueil d'expériences élémentaires de Physique.* 2 tomos. París, Gauthier-Villars.

Perkin and Lean: *Introduction to Chemistry and Physics.* 2 tomos. Londres, Macmillan y Compañía.

A. M. Mayer: *Sound. Light.* 2 tomos. Londres, Macmillan. *Nature Series.*

Entre las publicaciones periódicas, el *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht.*

No obstante la eficaz ayuda que el maestro puede recibir de la lectura de las publicaciones especiales, debe cultivar, ante todo, su propia iniciativa, complementada con la de sus discípulos, quienes sugieren á veces ideas originales de una espontaneidad y de un alcance no sospechado.

2.—Como complemento á las ligeras indicaciones que anteceden, describiré algunos aparatos que pueden servir de norma al maestro en la construcción de los que han de constituir el gabinete y el laboratorio de la escuela:

### Balanza (1).

A. Cruz, formada por dos varillas delgadas de madera, de sección rectangular, encorvadas sobre el taco de madera (a) y sujetas en los extremos con tirafondos ó bien con abrazaderas de alambre. Cuanto más ligera sea la cruz, más sensible será la balanza.

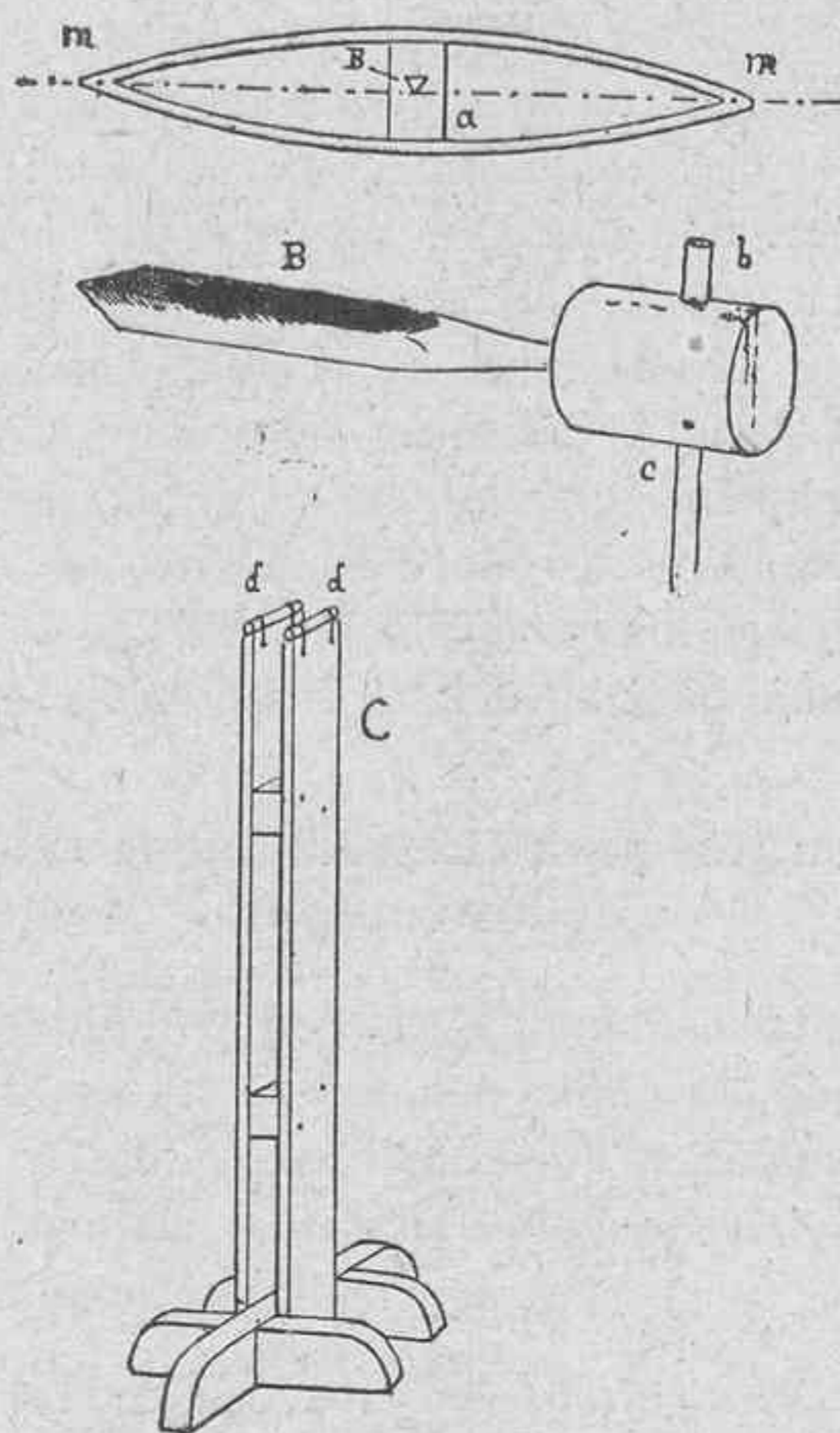
En el taco (a) se fija la cuchilla B, que consiste en una lima triangular cuyo picado se hace desaparecer en una de las aristas, con una piedra de afilar. En la punta de la lima se inserta un corcho (b), y en éste, una paja larga (c), que sirve de fiel.

En los extremos (m, m) de la cruz y en línea recta con la arista de la cuchilla, se fijan dos trocitos de aguja calcetera, para suspender los platillos.

C. Soporte de madera. Sobre los pies derechos se fijan, con alambre, dos tubos

de vidrio (d, d), sobre los cuales descansa la cuchilla.

En el pie del soporte se fija un cartón ó



FIGURAS 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> Y 3.<sup>a</sup>

una tablita con la línea *cero* y algunas divisiones á ambos lados de la misma, para determinar la posición del fiel en las pesadas.

La figura 4 representa la balanza completa en el momento de hacer una pesada para determinar aproximadamente el peso del aire.

La lima triangular que sirve de cuchilla,

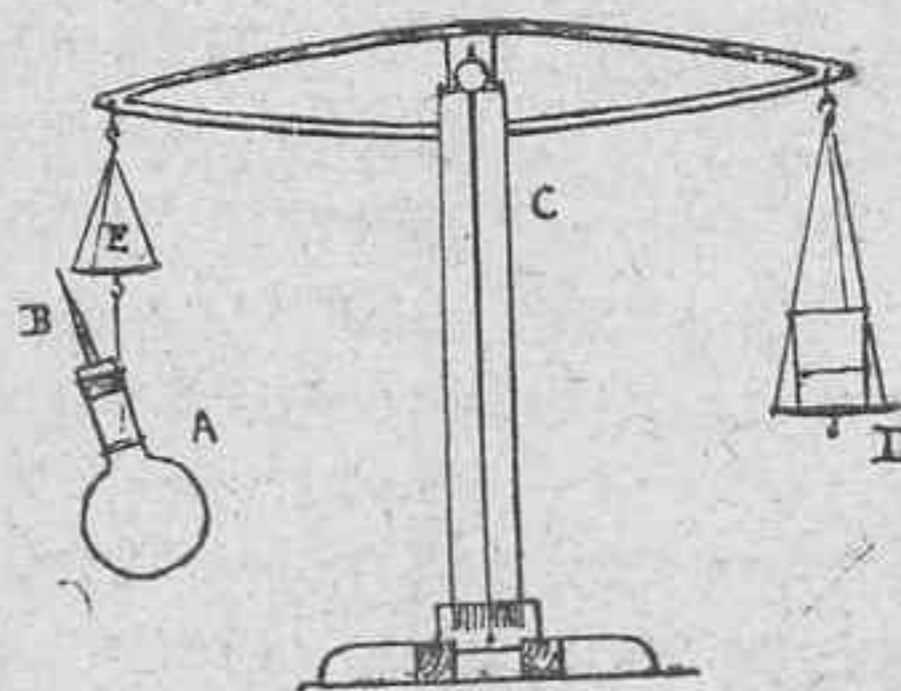


FIG. 4.<sup>a</sup>

puede sustituirse, en los modelos más pequeños, por un trozo de aguja calcetera. Con facilidad puede construirse balanzas

(1) Descrita por G. S. Newth en su libro *Chemical Lecture Experiments*. Londres, 1906.

de este tipo, que oscilan con 5 miligramos de diferencia en cargas que no excedan de 100 gramos. En este caso, la cruz es de una sola pieza recta y cada brazo se divide en diez partes iguales, para el uso del *rider* ó caballero en la apreciación de las fracciones del gramo. La colección de pesas se hace con monedas de cobre de 10, 5, 2 y 1 gramo, que se ajustan cuidadosamente con la lima, haciéndolas comparables. Para los divisores del gramo, es mejor emplear un *rider* de un gramo, hecho de alambre de cobre estañado, el cual apreciará los decigramos, y otro de un decigramo para apreciar los centigramos.

### Aparatos para el estudio de la caída de los cuerpos.

En la máquina de Atwood y el plano inclinado, la caída del cuerpo no es libre, circunstancia que constituye el defecto pedagógico de estos aparatos; además, su

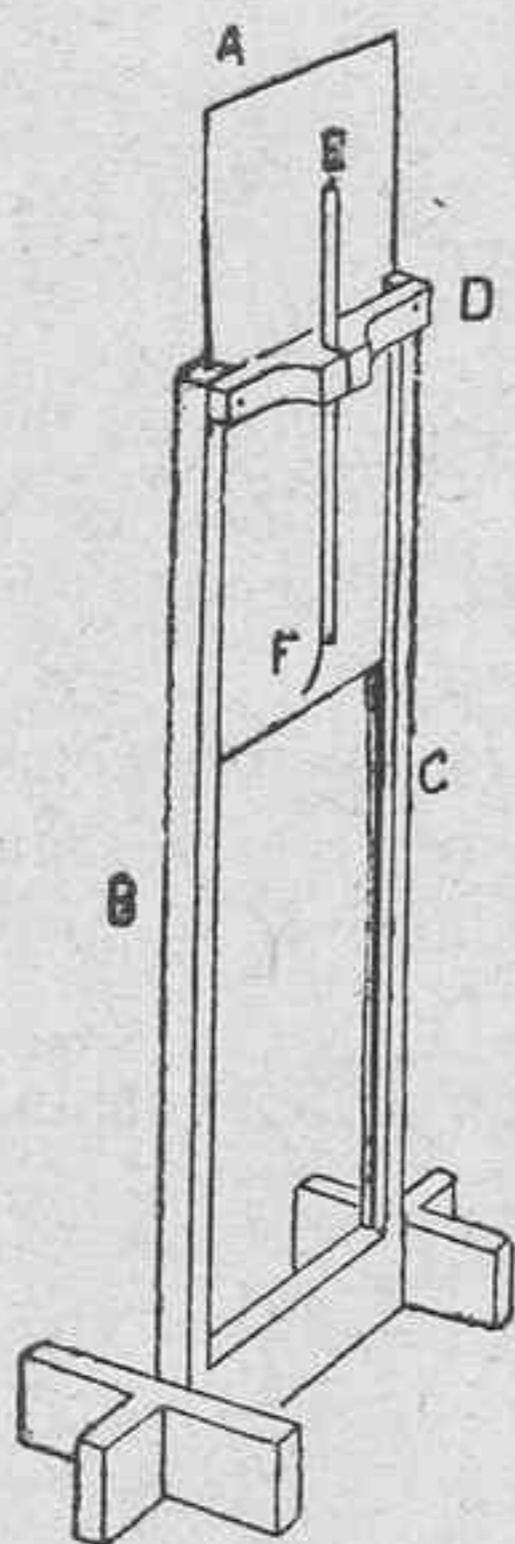


FIG. 5.<sup>a</sup>

uso implica el de un aparato cronométrico. El aparato de Morin no presenta estos inconvenientes; pero es difícil obtener la uniformidad de rotación del cilindro inscriptor y también la interpretación de la gráfica es un tanto oscura para el alumno. Quizá el dispositivo siguiente, ideado por Bourbouze, es más conveniente, aun cuando la interpretación de la gráfica no es más clara que la obtenida en el aparato Morin.

El cuerpo que cae es una tabla *A*, dirigida por dos correderas *B*, *C*. La

cara anterior de esta tabla se ahuma con la llama de una bujía hasta obtener una capa negra uniforme. En el travesaño *D* se fija una lámina fina *E*, de madera elástica (pino, chopo, etc.), de sección rectangular y dimensiones convenientes para que vibre durante algunos segundos. Es mejor dar á

esta lámina bastante longitud y fijarla en el travesaño con una cuña, aumentando ó disminuyendo por tanteo la porción vibrante hasta obtener el resultado necesario. En el extremo inferior de la lámina, se fija un estilete *F*, de ballena ó pergamino grueso, encorvado de manera que un extremo libre se apoye sobre la superficie negra de la tabla *A*. Si ésta permanece inmóvil y se hace vibrar la lámina, el estilete marca un arco que mide la amplitud de la oscilación; si mientras la lámina vibra se deja caer la tabla, el estilete dibuja una curva análoga á la indicada en la figura 6.

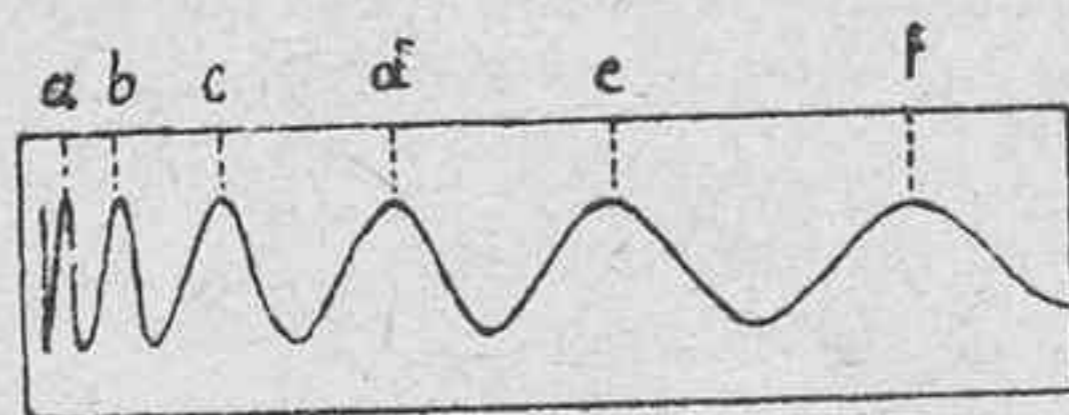


FIG. 6.<sup>a</sup>

Por ser *isócronas* las vibraciones de la varilla, las distancias *ab*, *bc*, *cd*..., han sido recorridas en tiempos iguales. Midiéndolas con un compás se observará que  $bc = 3 ab$ ,  $cd = 5 ab$ ,  $de = 7 ab$ ... Los espacios recorridos en tiempos sucesivos crecen, por tanto, proporcionalmente á la serie de los números impares. De esta ley se deduce inmediatamente la ley de los cuadrados.

### Fonógrafo.

El órgano principal del aparato es el tímpano, *A*, *B*. Se compone éste de un anillo de hojalata *A*, sobre el cual se fija una membrana *B* (vejiga de carnero, membrana intestinal raspada, etc.) Conviene que esta membrana se coloque cuando aún está húmeda; al secarse queda muy tensa.

*C* es una paja que puede moverse sobre la aguja *D* que le sirve de eje; está sujeta á la membrana mediante una tira de papel engomado. En su extremo libre lleva una lengüeta encorvada de ballena, que se apoya sobre la tabla *E*, la cual se ennegrece con la llama de una bujía.

*F* es un pabellón cónico, de cartulina, destinado á concentrar los sonidos sobre la membrana del tímpano, haciéndola vi-

brar. El movimiento de la membrana se trasmite á la paja y ésta la registra sobre la tabla *E*, que se moverá suavemente con

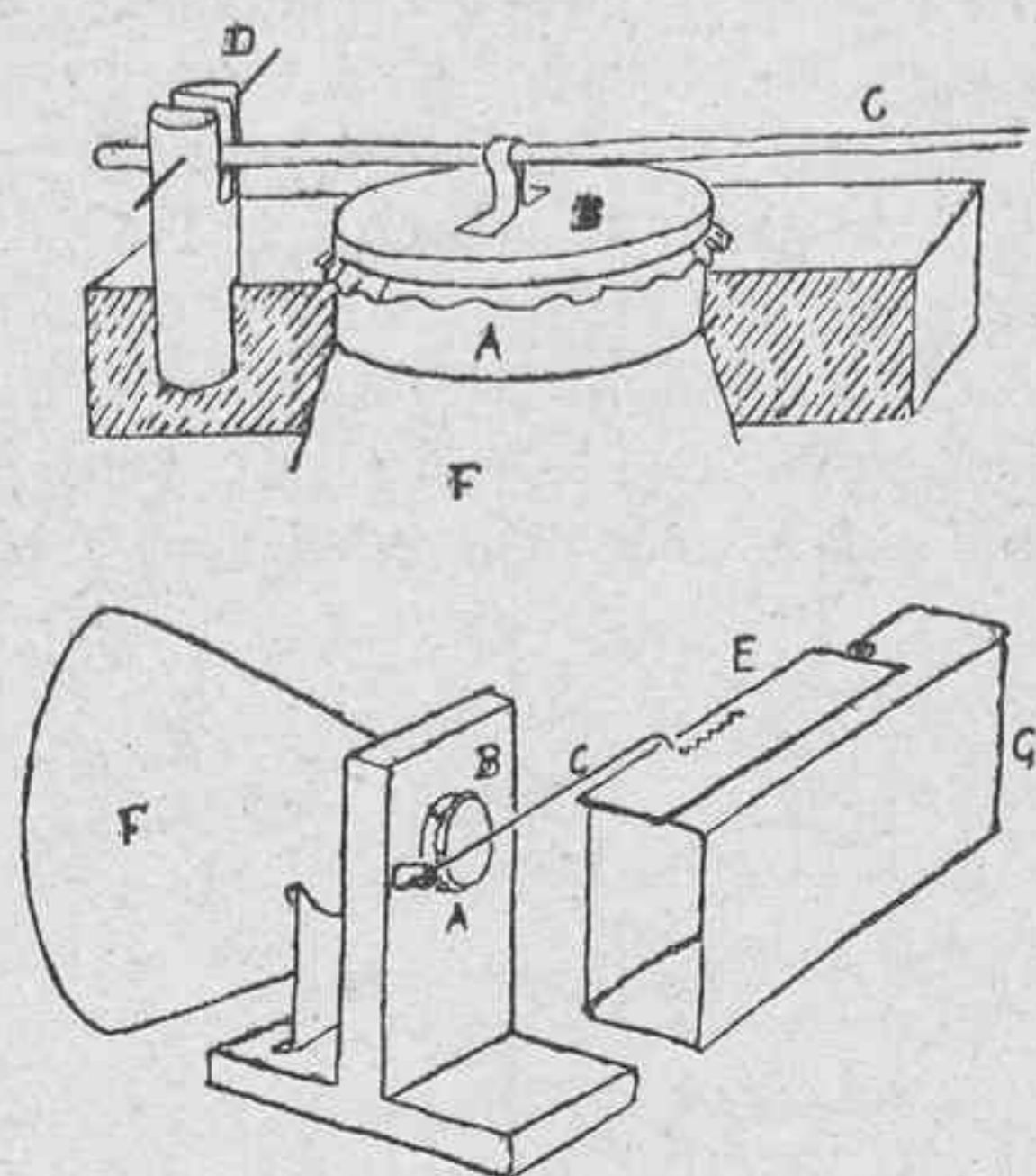


FIG. 7.ª

la mano sobre el soporte *G*, el cual puede ser una caja ó unos cuantos libros. Es conveniente apoyar sobre una regla uno de los bordes de la tabla para guiar su movimiento. La longitud de la paja se fija por tanteo y en vista de la elasticidad de la membrana. Las líneas registradas se examinan con una lente. Con este aparato puede estudiarse todas las cualidades del sonido.

### Alambique.

Todo el aparato se construye en hojalata y soldadura ordinaria de plomo y estaño. Consta de tres partes: la caldera *A*, de un litro de capacidad próximamente; el rectificador *B*, en el cual se ponen bolas de vidrio (las que usan los niños para ciertos juegos) ó pedacitos de cuarzo, que se sostienen sobre un disco perforado, soldado cerca del extremo inferior del rectificador; este disco puede estar suelto, apoyado en la boca de la caldera. El rectificador está provisto de una tapadera para facilitar su limpieza é introducir las bolas. *C* es el refrigerante; consiste en un tubo recto de 80 centímetros próximamente; cerca del extremo libre se suelda un disco *E*. Sobre el refrigerante se arrolla una torcida de algodón *D*, que se mantiene

constantemente humedecida con agua fría; el disco *E* tiene por objeto impedir que el agua, corriendo á lo largo del tubo se mezcle con los productos de la destilación.

Con este alambique puede destilarse el

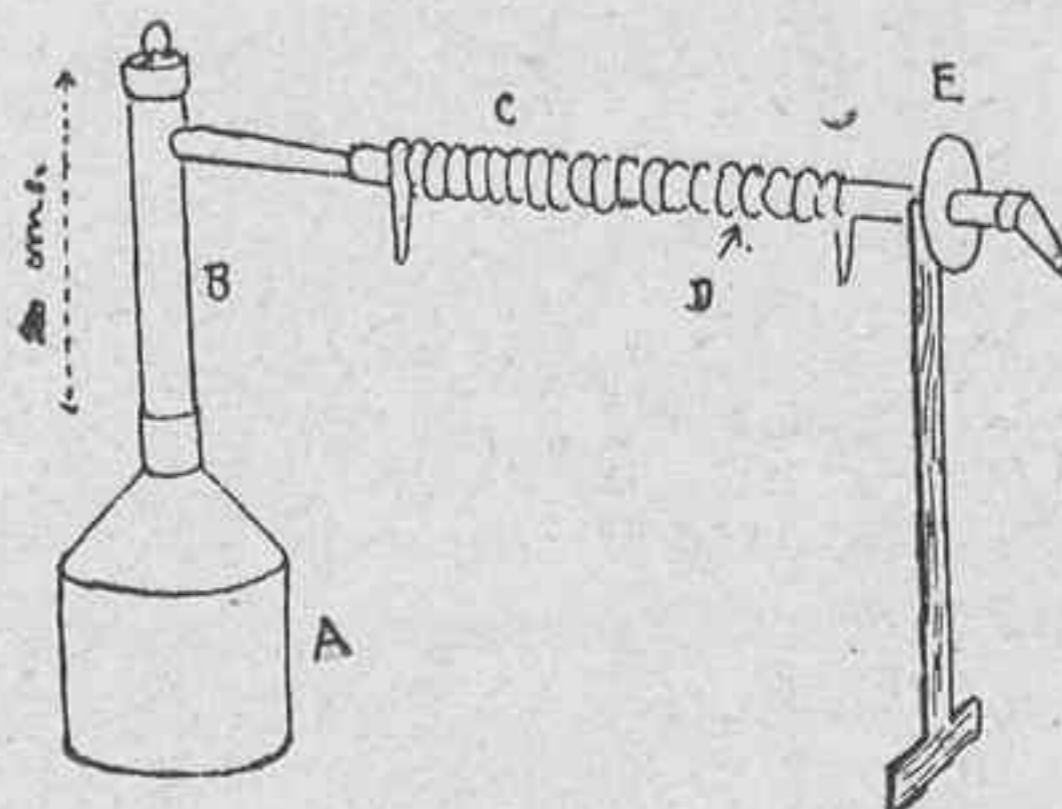


FIG. 8.ª

agua y líquidos alcohólicos (vino, cerveza, etcétera). También pueden obtenerse algunas esencias.

Se calienta con un hornillo de petróleo ó de carbón (los empleados para asar castañas son muy á propósito). La caldera debe ponerse sobre una rejilla y no en contacto de la brasa. El refrigerante se apoya sobre un soporte de madera. Todas las piezas del aparato ajustan por enchufe, y las juntas se recubren con papel engrudado.

### Aparato para demostrar las leyes de la reflexión de la luz.

*A*. Espejo de vidrio, encolado al soporte de madera *B*. El borde inferior del espejo se fija á 2 centímetros de la arista del soporte.

*C*. Hembrilla por la cual se hace pasar un hilo negro *E C D*. Desde el punto donde se inserta la hembrilla se traza una recta perpendicular á la arista del soporte y se prolonga, con tinta, sobre el espejo.

*F*. Pantalla vertical de madera, en la cual se practica una ventanilla en forma de tronera, de unos 2 milímetros de anchura y cuyo extremo inferior dista 2 centímetros del borde inferior de la pantalla.

*G*. Es otra pantalla igual á la descrita. La ventanilla se cubre con papel fino engrasado; colocando detrás una luz, sirve de objeto luminoso.

Las dos pantallas llevan cerca del bor-

de inferior y en la vertical que pasa por el centro de las ventanas una hembrilla para sujetar los cabos del hilo  $E C D$ . Nótese

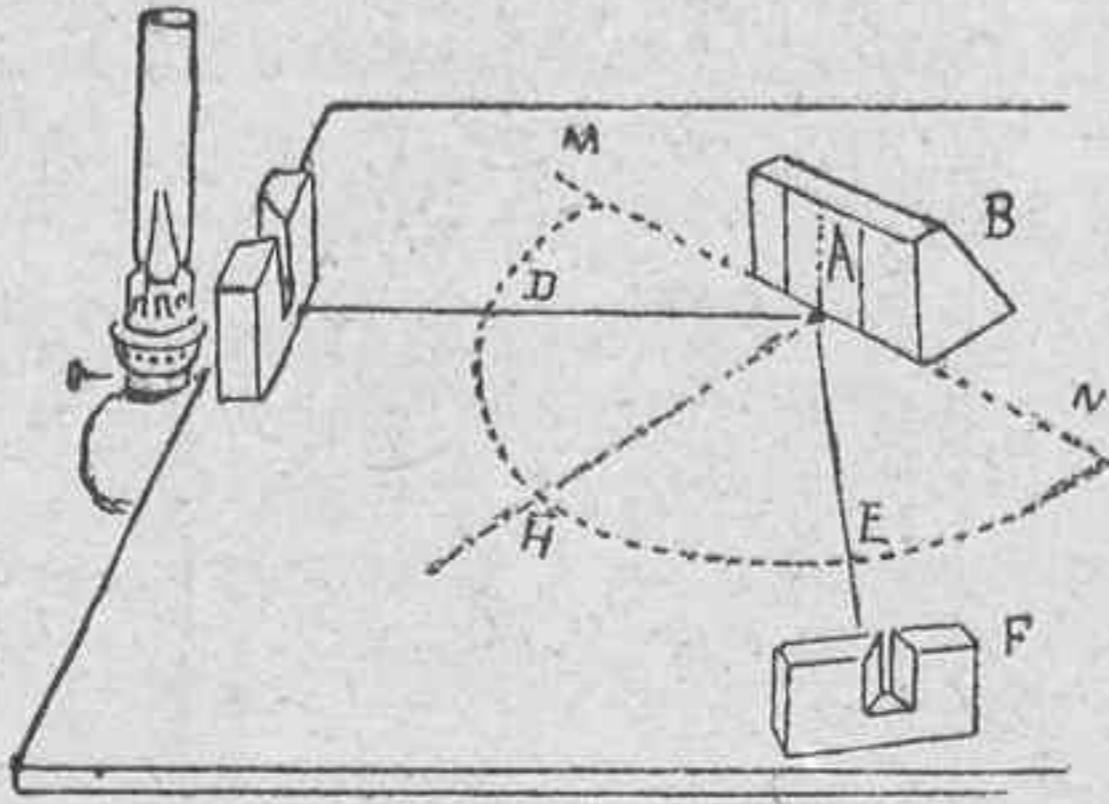


FIG. 9.ª

que el borde inferior del espejo y ventanillas están todos en el mismo plano.

Sobre un tablero de dibujo ó sobre una mesa, se traza la recta  $M N$ , la perpendicular  $H G$  y la semicircunferencia  $M H N$ . Se coloca el espejo de modo que el borde del soporte coincida con  $M N$  y la hembrilla situada sobre el pie de la perpendicular  $C H$ . Se coloca la pantalla  $G$  (con la luz detrás de la ventanilla) en una posición cualquiera; luego se mueve la pantalla  $F$  (manteniendo el hilo tirante) hasta que, mirando por la ranura, se perciba la imagen del objeto luminoso reflejada en el espejo sobre la línea marcada en el mismo. Midiendo los arcos  $D H$  y  $H E$  se verá que son iguales. Una laminita pulimentada de latón ó de metal blanco, serviría mejor que el espejo ordinario, el cual produce dos imágenes del objeto luminoso correspondientes á las dos caras de la lámina de vidrio.

### Máquina eléctrica (1).

Pertenece al tipo de las llamadas *de frotamiento*. Está construída con dos botellas ordinarias de vidrio negro. La botella  $A$  tiene el fondo perforado y está montada sobre un eje de madera soportado por los pies derechos  $P Q$  y provista de una

(1) El original de esta máquina eléctrica se conserva en el Museo Pedagógico Nacional; ha sido construída por los alumnos de la Escuela Normal Superior de Maestros de Tokio (Japón).

manivela mediante la cual hace girar la botella. Sobre ésta se apoya fuertemente una almohadilla de banada  $B$ , rellena de crin, la cual está fija sobre una ballesta de madera  $C$ . El conductor está formado por otra botella  $D$ , forrada hasta la mitad con una hoja de papel de estaño  $E$ . El peine  $F$  consiste en un cilindro de madera cubierto de papel de estaño y sujeto á la botella  $D$  mediante un alambre; sobre el cilindro se fija con puntas una lámina dentada de ho-

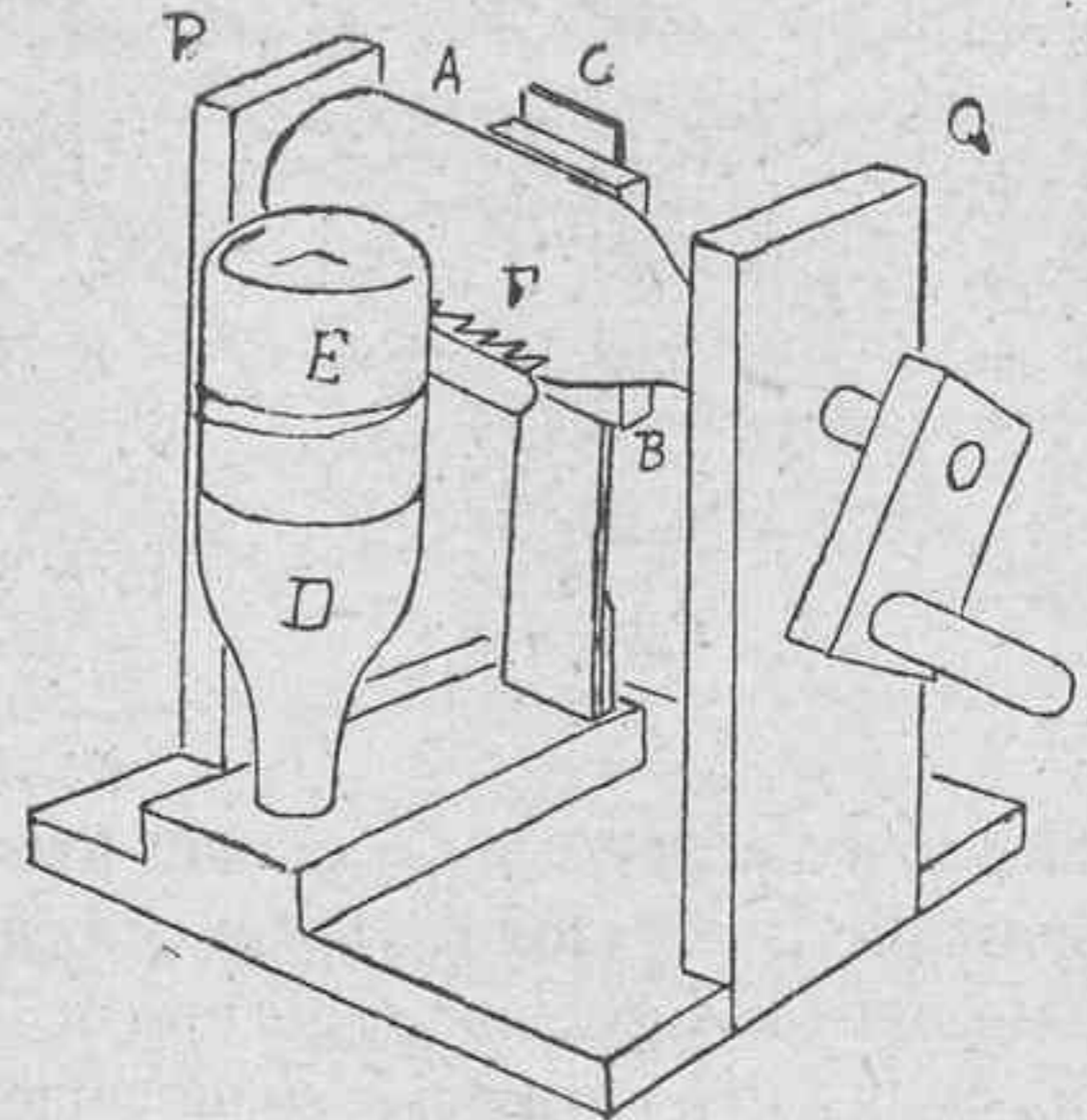


FIG. 10.ª

jalata. Con esta máquina se obtienen descargas á la distancia de uno ó dos centímetros. Su eficacia puede aumentarse pegando sobre el borde de la ballesta una tira de papel de estaño unida á un alambre de cobre que ponga la almohadilla en comunicación con el suelo.

En el Apéndice I se han reunido algunas recetas y fórmulas de taller útiles en el laboratorio.

### LA PREPARACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS EN LAS UNIVERSIDADES (1)

por *M. V. H. Friedel*,

Del Museo Pedagógico de París.

#### LOS PAÍSES ANGLO-SAJONES

Para los anglo-sajones, la preparación profesional del personal docente es un adiestramiento, un «training». Los establecimientos en que los candidatos á las

(1) Véase el núm 650 del BOLETÍN.

funciones de la enseñanza están sometidos á este «training» se llaman «Training Colleges». En América, sin embargo, se encuentra al lado de esta denominación las de «Normal School» (Escuela Normal), «Normal College» y «Teachers College» (colegio de maestros).

La preparación del personal primario en los países anglo-sajones se hace de tres maneras: ó enteramente en la Escuela Normal, ó en la Escuela Normal y en la Universidad, ó en la Universidad solamente. En esto, como por otra parte en las instituciones políticas ó sociales, el espíritu conservador de los anglo-sajones ha sobrepujado las instituciones nuevas á las antiguas.

Veamos, primero, la Gran Bretaña.

La Escuela Normal anglo-escocesa no es otra cosa que el «Lehrerseminar» alemán. Las diversas Iglesias (anglicana, wesleyana, escocesa establecida, libre, episcopal, católica, etc.) son las que han fundado y poseen aún muchas de las escuelas existentes. Pero la denominación no tiene ya en nuestros días un carácter exclusivo. Algunas pertenecen á asociaciones laicas; una de ellas, muy antigua, la «British and Foreign School Society», tiene el mérito de haber fundado la primer Escuela Normal de Inglaterra, en 1817. Hacia la mitad del siglo pasado, el Gobierno comenzó á subvencionar los establecimientos normales. Hoy, el Parlamento los sostiene casi enteramente, puesto que él paga, por ejemplo, hasta el 75 por 100 del gasto de sostenimiento de cada alumno (1). En Inglaterra las Escuelas Normales, es decir, los *Training Colleges*, son internados, en Escocia son externados. Los alumnos entran: sea como pensionados del Rey (King's Scholars), después del examen llamado «de la Pensión del Rey»—son generalmente normalistas (pupil teachers) de 18 años, que han hecho un aprendizaje de varios años al lado de un maestro de escuela—, sea con el certificado de fin de

estudios (School leaving certificate) de una escuela secundaria ó primaria superior, sea, en fin, después de haber sufrido el examen de admisión á los estudios universitarios (University entrance examination). En dos años, excepcionalmente en tres, aprenden lo que tienen que enseñar. Se familiarizan con los métodos pedagógicos en las clases de aplicación, generalmente anejas á la escuela. Salen de ella como maestros «con certificado». Constituyen la categoría de maestros *preparados* (trained teachers), á diferencia de los «non-trained teachers» (maestros sin preparación normal), cuyo número, por lo demás, va disminuyendo.

El sistema normal, ampliado, por consiguiente, habría bastado para proveer de maestros los puestos primarios, aun después del aumento de número de escuelas á causa de la obligación escolar en 1876, si se hubiese podido establecer una demarcación muy clara entre las escuelas primarias y secundarias. Pero muchas escuelas primarias, ó clasificadas como tales, se igualan por su enseñanza con las secundarias. Los maestros de esas escuelas necesitan estudios más extensos que los que se hacen en las Normales. Ahora bien, durante mucho tiempo se ha estimado en Inglaterra—y esta opinión no ha desaparecido por completo—que únicamente estaban calificados para enseñar, sin estar preparados por un «training» pedagógico, los que habían pasado por la Universidad. Se encuentran á los antiguos alumnos de Oxford y de Cambridge no solamente portodas partes en la enseñanza secundaria, que, por lo demás, les pertenece siempre, sino en todos los buenos puestos de las escuelas primarias al lado del simple «schoolmaster». Su calificación universitaria, bastante superficial muchas veces, constituía un reclamo precioso para las escuelas, que se parecían mucho á empresas comerciales. Sin embargo, de esta vecindad nació en los maestros primarios el deseo de adquirir títulos universitarios, y en el público, la creencia de que el «University training» ennoblecía la condición profesional y social del profesor. En 1886, se

(1) El *Board of Education* ha abolido este límite en 1904.

fundó una Asociación de maestros con el objeto de hacer propaganda para la preparación de los maestros elementales en las Universidades.

La fundación de más Universidades y Colegios universitarios facilitaba estas ambiciones. Estos nuevos establecimientos emprendían el enseñar de una parte las mismas materias, pero con menos profundidad científica que las antiguas Universidades; de otra parte, las materias más «utilitarias», que á los tradicionalistas no les parece que conviene á una *alma mater*, entre otras la Pedagogía. Es su único medio de atraer alumnos y de luchar con el prestigio, siempre enorme, aunque poco justificado actualmente, de Oxford y de Cambridge. Por su parte, las autoridades escolares necesitaban maestros para las escuelas que habían debido fundar ó tomar por completo á su cargo, y que trataban naturalmente de colocar en posición ventajosa frente á los establecimientos privados. En estas condiciones, parece deseable y fácil una inteligencia entre las Universidades y las autoridades. Una información oficial sobre las Escuelas Normales hizo que las autoridades intentasen el ensayo de la preparación de los maestros y de las maestras en las Universidades.

Este ensayo está hecho ya hoy. Todo alumno de una Escuela Normal puede, con el consentimiento de las autoridades de su escuela, preparar los exámenes universitarios. Si pertenece á un «Day Training College» situado en una ciudad universitaria, puede seguir, en parte ó en totalidad, los cursos de la Universidad en sustitución de los cursos de su escuela. Las inscripciones son pagadas por la escuela, de la subvención que el Estado da por cada alumno. Esto es lo que pasa en Inglaterra y en Escocia. El alumno no sigue en la Escuela Normal más que los ejercicios prácticos de la escuela aneja. Existe también en algunas Universidades, al mismo tiempo que los cursos de Pedagogía teórica, un curso de organización escolar. Varias tienen «maestros y maestras de Metodología» y hasta un «departamento» especial de Pedagogía.

En las ciudades en que hay Universidad, aunque exista ya una Escuela Normal del tipo antiguo, el Ministerio ha favorecido la creación de *Day Training Colleges*, es decir, externados normales. Este establecimiento (distinto de los *Training Colleges* propiamente dichos, que son internados), pueden no dar toda la enseñanza y sí solamente la Pedagogía práctica. Se han fundado, por último, cerca de ciertas Universidades, los *hostels*, especie de residencias, muy confortables, donde los alumnos no hacen más que vivir. Reciben todas sus enseñanzas teóricas en la Universidad, y sus ejercicios prácticos, en una escuela primaria designada para este efecto.

En Escocia, las Escuelas Normales no se reservan ya el monopolio de los ejercicios prácticos. El departamento escocés de Instrucción pública ha fundado, con este objeto, *Comités*, en las ciudades que tienen Universidad. Estos Comités velan por que todo estudiante de la Universidad que se prepara para maestro, reciba el *training* pedagógico prescrito.

En resumen: en Inglaterra como en Escocia, la calificación para la enseñanza se confiere como resultado de un examen cuyo currículo y programa, teóricos y prácticos, se fijan por la autoridad escolar superior de acuerdo con las Escuelas Normales. Siempre que el candidato demuestre, en las diversas pruebas, que se ha atendido á ellos, es todo lo que se pide.

Este sistema tiene sus lados buenos y malos. Es cierto que los cursos de las Universidades tienen otro objeto que el de preparar á los maestros primarios. Si nuestras antiguas Universidades continentales tienen á gala el ser, en primer lugar, focos de alta ciencia y de investigaciones, y en segunda línea, sólo escuelas preparatorias para las profesiones liberales, las Universidades modernas de la Gran Bretaña organizan sus cursos, con muy raras excepciones, únicamente en vista de los *grados* y para un período escolar de tres años lo menos. Estos cursos son muchas veces demasiado elevados para los alumnos nor-



malistas. El primer año, cuando estos jóvenes, hombres y mujeres, siguen un curso universitario—hablamos por experiencia—su confusión es completa, porque no están preparados para ello. Pero son, sin excepción, trabajadores tenaces, y la mayor parte siguen muy fácilmente el segundo año. Hasta donde es posible, y para obviar el inconveniente de que deserten á mitad de camino, puesto que su curso de estudios no es de ordinario más que de dos años, se les permite continuar un tercero y tomar sus grados universitarios, como cualquier otro estudiante. Pues llegan bastante fácilmente á verificar el examen de ingreso en la Universidad, de suerte que están en condiciones y pueden gozar de los mismos derechos que los estudiantes ordinarios (1).

Sin duda, sólo se lleva á la Universidad á los más capaces; pero, en principio, este camino está abierto á todos los candidatos á las funciones de la enseñanza primaria. En cuanto al temor que se ha sentido en Alemania, de que los maestros formados en las Universidades y provistos de un título universitario abandonen la carrera, no se ha comprobado en Inglaterra que fuese fundado. Los estudiantes normalistas son pensionados que se han obligado, al aceptar la beca de su preparación, á servir un cierto número de años en la enseñanza primaria. Todos empiezan, y la mayor parte permanecen en ella. Después de todo, vale más ser director de una buena escuela primaria, donde (en la Gran Bretaña) los sueldos son considerables, que subalterno en una escuela secundaria.

La experiencia parece haber probado que las desventajas de este sistema están ampliamente compensadas por las ventajas. «No soy opuesto, dice un inspector inglés, después de haber enumerado algunos inconvenientes de la preparación universitaria, á que nuestros maestros elementales gocen de la enseñanza universi-

taria. Por el contrario, mantengo que si pudiesen *todos* pasar por este «training» y continuarlo *hasta el fin*, la enseñanza primaria pública obtendría un beneficio inmenso. Y cuando encuentro candidatos que juzgo aptos para seguir con éxito esta preparación, los animo de todas maneras para que hagan su preparación según este sistema» (1).

Un profesor de Pedagogía en King's College, de Londres, Mr. Adamson (2), abundaba en las mismas opiniones. Mister Adamson pide francamente que se separe la cultura general del «training» profesional ó pedagógico propiamente dicho, «técnico», como él la llama. De esta manera, el candidato podría consagrar á esto último todo el tiempo necesario. Un año le parece suficiente. La cultura general ocuparía los dos primeros años. Sin atreverse á recomendar para *todos* los maestros, sin excepción, una cultura general universitaria, Mr. Adamson expresa, sin embargo, la esperanza de ver «desaparecer completamente, en un porvenir que no está muy lejano, los Training Colleges», aunque, por el momento, y por razones administrativas, le parecen la mejor institución para la preparación «técnica» de los maestros elementales. Bastaría reformar los planes de estudio. Y, como modelo, indica el sistema adoptado por la ciudad de Basilea, del que hablaremos más adelante. Mr. Adamson duda menos en recomendar las Universidades para los maestros de enseñanza primaria superior.

Sea de ello lo que quiera, desde el punto de vista social, los alumnos-maestros, como hemos visto, han ganado indudablemente rozándose con los estudiantes, con los cuales viven, además, en muy buena inteligencia. Los elementos fracasados que nos enviaban el «Day-Training College» y el «Hostel» de la Universidad de Liverpool, nos han proporcionado á mis colegas

(1) Véase Ch. Seignobos, *L'Enseignement supérieur des Lettres*. (Publicaciones del Museo Pedagógico. Nueva serie, fasc. VII. París. Nat 1904.—Colin y Cie.)

(1) Scott Coward. *General Report for 1901* (General Reports of H. M. Inspectors on Elementary Schools and Training Colleges for the year 1901), página 180.

(2) *Our defective system of training teachers* (London, Ginn and Co, 1904, 16 páginas).

y á mí algunos momentos de preocupación al principio. Pero nuestra impaciencia no ha llegado nunca hasta sentir miedo, como ha dicho un universitario alemán, por «la invasión de estas hordas bárbaras».

En los Estados Unidos, la iniciación metódica de los maestros en las prácticas de la enseñanza se ha desarrollado como en Inglaterra, donde han tomado los modelos. La indiferencia del público para la enseñanza en general, hacia 1840, cuando se fundaron en América las primeras instituciones normales, no hacía prever que 50 años más tarde se contarían cerca de 1.600 de estos establecimientos y menos aún que algún día la Pedagogía sería objeto en América de los más altos estudios científicos y de las más minuciosas investigaciones de laboratorio.

Después de la guerra civil, en el gran movimiento democrático, fué cuando el público americano reconoció la importancia capital de la enseñanza pública. Además, la presencia de un importante elemento alemán en la población, ha contribuído mucho á hacer estimar el arte de enseñar y aun la Pedagogía pura y especulativa. Esto no quiere decir que los Estados Unidos posean un personal primario como no lo hay en el mundo. Bien lejos de eso.—Entre los Estados de la Unión quedan algunos que no han adoptado todavía la obligación escolar, y donde no es raro el maestro de ocasión. Para muchos maestros, las *escuelas de verano*, ó los *cursos normales*—llamados también *institutos normales*—, que funcionan durante las vacaciones y que duran de una á seis semanas, son la única ocasión de aprender alguna cosa de su oficio.

Las 1.589 escuelas ó colegios normales, existentes actualmente, no serían, pues, demasiado, aun si cada una sirviese para un distrito determinado del territorio. La mitad próximamente son creaciones debidas á la generosidad privada ó al patriotismo local. En cuanto una población es bastante rica para tener un «superintendente de instrucción pública» para ella, hace de su organización escolar un dominio cerrado.

El personal que emplea debe ser preparado allí mismo. Comprendemos difícilmente que un maestro titulado en una Escuela Normal de un Estado de la Unión, no pueda ejercer en otro Estado de la misma Unión. Pero no emplear, como lo hace el Comité escolar de Chicago, por ejemplo, más que titulados de su propia Escuela Normal municipal, con exclusión de los titulados en la Universidad de la misma ciudad de Chicago, es llevar demasiado lejos el individualismo, sin contar con que la rutina y la monotonía resultan fatalmente de un sistema que permanece sin relaciones con el exterior (1).

Además, la mitad de las escuelas normales americanas, no son, en realidad, más que el ciclo superior de un sistema primario. Este es, generalmente, el caso de los establecimientos municipales. No tienen siempre un curriculum completo de tres años, y los estudios científicos y pedagógicos no tienen nada de universitario.

La preparación profesional tiene un carácter más científico (al decir de los americanos), en las Escuelas Normales independientes. Éstas no constituyen más que

(1) 141. Mlle. M. E. Findlay (*The Training of Teachers in the United States of America*, en *Special Reports on Educational Subjects*, vol. X, 1, pág. 662, Board of Education, Londres, 1902) caracteriza este exclusivismo («breeding in») de las ciudades, school-boards, condados ó Estados de «restricción muy embarazosa y peligrosa» («most hampering and injurious restriction»), y teme para las pequeñas ciudades «la mortal garra de la rutina» («the deadly hand of routine»), cuando hay una sucesión de maestros que han sido preparados en las escuelas primarias, secundarias, después en la normal, situadas en el mismo lugar y organizadas bajo el mismo sistema.

Un corresponsal americano, Mr. E. O. Sisson, profesor adjunto en la *Escuela de Pedagogía* de la Universidad de Illinois, al darnos noticia de la apertura de esta escuela en 1904, bajo la dirección del profesor E. G. Dexter, autor de la *Historia de la Educación en los Estados Unidos*, nos escribe con este motivo para rectificarnos:

«En efecto: no se exige, ó aún no se espera, que un maestro este *preparado* en el condado ó en el Estado en el que enseña, y sí solamente que haya verificado en él *sus exámenes*. Para el certificado del grado inferior el examen se verifica en cada distrito. Sin embargo, muchos de los superintendentes (directores) de la enseñanza del distrito reconocen, por *cortesía*, los certificados expedidos por el distrito vecino y expiden un nuevo certificado, sin nuevo examen, á los que poseen el certificado de alguno de estos distritos.»

la cuarta parte del número total, pero reúnen más alumnos para el magisterio que todas las demás juntas. Ocupan rango inmediato después de las Universidades. Aun las hay, entre éstas, que confieren grados de Pedagogía. Ocurre también que las Universidades toman sus profesores de las cátedras de las Escuelas Normales, ó más bien, llaman á ellas á antiguos alumnos que estaban ya colocados en sus cátedras. Hay, pues, relaciones bastante estrechas entre lo que se enseña en las unas y en las otras. Se han hecho, en estos últimos tiempos, grandes esfuerzos para extender, gracias á estas relaciones, los métodos científicos de las Universidades, á las Escuelas Normales, no solamente en la enseñanza de la Pedagogía, sino en la de los conocimientos generales.

Si se juzga por los programas de estos establecimientos, la ventaja queda en favor de nuestros normalistas de la Europa continental, pero mientras que nuestra Escuela Normal está sólidamente amurallada por todas partes, su rival americana está completamente abierta á la brisa vivificante que le viene de las Universidades. Porque las Universidades en los grandes colegios, no desdeñan á las Escuelas Normales: 235 instituciones normales forman parte integrante de Universidades y de Colegios.

Estas Universidades y colegios son, á decir verdad, fundaciones privadas (de 235, 206). Pero se engañaría uno al creer que es la casualidad sola de la organización la que ha arrojado la preparación de los maestros en los establecimientos superiores, aun en los privados. La verdadera razón es que la preparación de los maestros de cualquiera enseñanza que hayan de ser, corresponde, desde el punto de vista de los americanos, á las escuelas superiores del país. En el momento en que el Estado de Tennessee fundó su Universidad, le incorporó la única Escuela Normal del Estado, y en ésta fundó el Departamento de Letras. El Estado de Ohio poseía una Universidad, pero no Escuela Normal; en lugar de fundar una, abrió en su Universidad un «Departamento normal».

Consideremos una ciudad enriquecida por su comercio y su industria y en pleno desarrollo. Existirá en esta ciudad una escuela de Medicina y una escuela de Derecho, ambas independientes una de otra. Día llegará en que la ambición de los ciudadanos ó la necesidad, tal vez las dos cosas, harán nacer la idea de crear un Centro común de enseñanza superior, un colegio universitario ó una Universidad. Las escuelas que existen proporcionan para esto los primeros elementos. El rico comerciante que da millones para la constitución de la nueva Universidad, solicita que haya allí una Facultad de Comercio. Tal industrial se declara propicio para dotarla de una sección para Ingenieros industriales. Así es como nace una Universidad inglesa, de la que conocemos sus comienzos, y no se engaña uno al considerar un parecido nacimiento de más de una Universidad americana floreciente. Pero ¿no es ésta la historia de la formación de nuestras propias Universidades, donde las escuelas de Medicina y de Derecho se han constituido en Facultades, cuando se las une á las antiguas Facultades de Teología y de las Artes? No se podía entonces incorporar á éstas bajo el nombre de Facultades las escuelas superiores de Comercio, Agronomía, Ingenieros, que no existían. Hoy día no se intenta esto, salvo en Inglaterra y en América.

Pero hay Universidad y Universidad. Ciertamente, la preparación científica que dan á los maestros los profesores de las Universidades americanas, no es exactamente lo que piden los maestros alemanes á los profesores de sus viejas Universidades. No discutamos sobre las palabras. Hagamos constar que la preparación profesional del personal primario se efectúa en America bajo el patronato de las Universidades, y, por consiguiente, el espíritu y los métodos de esta son aprovechados en una medida más ó menos grande por los maestros. Y si nosotrosuviésemos la inadvertencia de reivindicar el espíritu científico como un monopolio de la vieja Europa, ¿quién no osaría afirmar que no es un ar-

título de exportación y que algún día los métodos americanos no serán científicos, en el sentido que nosotros damos á esta palabra del lado acá del Atlántico?

Los americanos introducen el espíritu científico en sus Universidades, es incontestable, y de las Universidades se propaga. En lo concerniente al arte de enseñar, todas las Universidades americanas de alguna importancia tienen su cátedra de Pedagogía. En algunas, esta cátedra se desarrolla en un verdadero «departamento», diríase en una Facultad. El departamento de Pedagogía de la Universidad de Michigan, por ejemplo, ofrece á elección de los estudiantes un curso sobre el arte y otro sobre la ciencia de enseñar, uno sobre la inspección de las escuelas, otro sobre la psicología de la infancia y otro sobre los aspectos sociológicos de la enseñanza. Hay allí Universidades—la de Chicago, entre otras— que han organizado escuelas de aplicación y de experimentación, no para que vayan los aspirantes al Magisterio á dar la clase, sino para que sirva de campo de experimentación á los peritos, únicos capaces, en verdad, de estudiar y de resolver los problemas de la Pedagogía racional. Los estudios de Mr. Stanley Hall, presidente de Clark University, sobre la Psicología de la infancia y las monografías de Mr. Dewey, que dirigía hasta hace poco el departamento pedagógico de la Universidad de Chicago, demuestran á qué género de trabajo se dedican allí. En fin, es necesario citar el más completo y el mejor dotado de los institutos pedagógicos americanos, único en su género que nosotros sepamos que existe en el mundo, el «Teachers College» de la Universidad de Columbia, en New-York, donde enseña actualmente Mr. Dewey. Este colegio ofrece á los candidatos para las funciones escolares:

1.º Un curso de dos años de Pedagogía de escuela de párvulos, que sirve para adquirir el diploma llamado «de jardín de infancia» ó «kindergarten-diploma».

2.º Un curso de dos años, al cual son admitidos como alumnos jóvenes que justifican dos años de estudio en un Cole-

gio (establecimiento semisecundario semi-superior). Con este curso se obtiene el diploma elemental.

3.º Un curso de dos años que lleva á obtener del diploma de maestro de economía doméstica, de trabajos manuales, de música y de bellas artes.

4.º Un curso de un año para los estudiantes que quieran obtener su grado en Columbia University. El diploma de este curso capacita para el profesorado secundario.

5.º Un curso de un año para los graduados de los colegios y de las Escuelas Normales. Con el diploma conferido se les admite en la enseñanza de la Pedagogía. Un gran número de cursos de Filosofía, de Psicología, de Antropología, de Biología, de Sociología están abiertos y á elección de los alumnos, que siguen, además, numerosos cursos de interés general. Una primera escuela modelo de aplicación, aneja al Teachers College, la «Horace Mann School», que ha sido construída para recibir 1.000 alumnos, ha tomado tales proporciones, que ha sido necesario fundar otra. Esta nueva escuela de aplicación está bajo la administración directa del Profesor que ocupa en la Universidad la cátedra de Teoría y Práctica de la enseñanza. Un material de primer orden, colecciones y bibliotecas incomparables completan la enseñanza, que, según los estatutos de la casa, debe ser *estrictamente científica*. Los cursos teóricos no faltan, pero son muchos menos que los trabajos prácticos, que deben habituar á los estudiantes al trabajo intelectual y personal.

Este es el ideal: la Pedagogía en su conjunto, tratada como una ciencia y comunicada como tal en un establecimiento de orden superior, pero de acceso fácil, donde todo miembro del gran cuerpo docente, desde la maestra de párvulos hasta el profesor de Universidad, encuentre la preparación apropiada.

Sin embargo, los americanos no olvidan diferenciar. «Es evidente, dice Mr. Harris, jefe del «National Bureau of Education» (especie de Ministerio de Instrucción

pública sin atribuciones administrativas), que el método y la organización de la preparación del personal docente debe variar según el grado de enseñanza. Hay un método para la enseñanza superior, hay otro para la enseñanza elemental. Entre estos dos, hay lugar de diferenciar otros (lo menos tres), de suerte, que deben ser notados cinco grados de método.»

Por elementales, Mr. Harris entiende las escuelas maternas («Kindergarten») y elementales; por superiores, las escuelas secundarias, los colegios y las altas escuelas. Es en estas últimas es donde trabajan los expertos, los que dirigen los sistemas de enseñanza y hacen adelantar la Pedagogía por sus investigaciones científicas.

Actualmente, la situación en los Estados Unidos es, pues, la siguiente: La Universidad Clark, en Worcester (Massachusetts), la de Chicago y la de Columbia en New-York, están encargadas del trabajo de preparar los especialistas y los expertos, es decir, de un lado los sabios que quedarán en las Universidades; de otra parte, los profesores que llevarán los métodos científicos á las 200 Universidades y colegios donde se ocupan de la preparación pedagógica primaria y secundaria, y á las Escuelas Normales donde se prepara la gran masa de los maestros elementales. Estas altas escuelas no están cerradas, como ocurre en Alemania, al personal primario. Necesariamente, una pequeña minoría—y poniendo las cosas en lo peor, y teniendo en cuenta el exclusivismo de los Estados de la Unión—sólo las primarias del Estado de New-York, del Michigán ó del Massachusetts, podrán prevalecer en esta educación profesional universitaria. Lo grueso del trabajo queda confiado á las Universidades de menos importancia y á las Escuelas Normales. Pero al paso que van los americanos, habrá en seguida uniformidad por el *espíritu científico* que animará la preparación profesional de *todos* los maestros de *todos* los Estados de la Unión, en la enseñanza de los conocimientos lo mismo que en la iniciación á las prácticas pedagógicas.

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

### I

#### LA EDUCACION MORAL Y LA RELIGIOSA

por el P. Michael Maher, S. J.,

De St. Mary's Hall (Stonyhurst).

Entiendo por educación moral el proceso total de ayudar y dirigir el desenvolvimiento del niño como ser moral; su resultado, la creación de un elevado ideal y de un carácter moral fuerte. Implica la instrucción de la mente en el conocimiento del deber, y el cultivo y la edificación de hábitos de virtud.

La educación religiosa es, por un lado, una parte integrante de la educación moral; mientras, de otro, anima, cualifica y colorea esa educación del ser humano en su conjunto. La religión, para mí, es un cuerpo de verdades ó creencias respecto á Dios y nuestras relaciones con él, de que se siguen un conjunto de deberes que tienen á Dios por su principal objeto.

Para el cristiano, las creencias, los sentimientos y las voliciones, en lo religioso están determinadas por la revelación y giran alrededor de la persona de Cristo. Su enseñanza define nuestro deber, lo fundamenta racionalmente y da motivos suficientes para su cumplimiento. La moral actual y las grandes virtudes del mundo civilizado moderno son debidas al Cristianismo, v. gr.: la noción de obligación moral, la intensidad del sentido de responsabilidad moral, la inmoralidad de una acción contra la autoridad de la conciencia, la igualdad y hermandad de los hombres, la elevación de la mujer, el establecimiento de la monogamia, la estimación de la pureza y tantas virtudes por las cuales contrasta la vida ética de la Europa actual con la de hace dos mil años.

Siendo tal la relación entre la enseñanza

(1) Corresponde este artículo á la serie, que publicará el BOLETÍN, por creerlos del más alto interés, de extractos ó traducciones de los principales trabajos presentados al primer Congreso internacional de Educación Moral, celebrado en Londres.

religiosa y la moral, y siendo sus capitales principios comunes á todos los pueblos occidentales, cualquier intento de separación entre ambas me parece pedagógicamente equivocado y moralmente desastroso.

En la educación debemos tratar de desarrollar la apreciación del principio moral y la necesidad de adhesión á la ley moral; pero deber y ley se comprenden de la mejor manera para el niño, cuando se le exponen, en armonía con la enseñanza de la Escritura, como la voluntad y precepto de un Dios sagrado. La apelación á la idea del premio y el castigo, tal como los presenta el credo cristiano, es, usada razonablemente, de gran eficacia en la juventud para la observancia del deber. Además, puede obtenerse una ayuda de los sentimientos religiosos, desarrollados por los ejercicios de piedad, para la formación de hábitos virtuosos en las primeras luchas para dominar las pasiones en esa edad. Algunos autores censuran la apelación á las sanciones éticas del premio y el castigo, que nos presenta el credo cristiano; pero, mientras la naturaleza humana sea la que es, y especialmente en la juventud, la gran mayoría de la gente experimentada en la educación moral aprobará el uso razonable de esos motivos.

Esa enseñanza en los niños deberá limitarse á aquellos puntos de la religión de comprensión fácil y á la vez de mayor influencia sobre su conducta. La paternidad de Dios, su autoridad sobre nosotros, su exigencia de nuestro amor y servicio, la exposición de los mandamientos, la historia de la vida, obra y carácter de Cristo, aun la explicación de la naturaleza y fines de los sacramentos, como auxilios á la santificación, breves oraciones, himnos y cultos en armonía con la edad del niño, exhortación á la santidad de la vida é imitación del Divino Maestro en mansedumbre, caridad y abnegación, forman los principales materiales de la instrucción religiosa dada á sus discípulos por todas aquellas corporaciones que profesan una ú otra forma de la fe cristiana. Después de todo, la cosa vital en la educación

moral, es influir sobre la voluntad. En estas circunstancias, descartar la ayuda de una tan poderosa fuerza moral como la religión, parece equivocada en el más alto grado.

En resumen: creo que la instrucción religiosa proporciona el mejor vehículo para introducir en la inteligencia del joven la parte más importante de las verdades y principios morales que al presente son generalmente aceptados como las bases de la vida social. Las concepciones fundamentales de la religión dan una sólida base á nuestros deberes y sacrificios, base de capital importancia cuando se trata de deberes frecuentemente en conflicto con nuestra naturaleza. Cuanto más pueda animarse la conducta ética por un motivo religioso y fortalecer la instrucción moral por la autoridad que la religión lleva al alma del niño, tanto más fuerte y duradera será su adhesión al principio moral en la hora futura de la tentación y de la prueba.

## II

UN EXPERIMENTO DE EDUCACIÓN MORAL NO TEOLÓGICA,

por John Russell, M. A.,

Director de la «King Alfred School»  
(Hampstead-Londres).

Educación es ayudar á vivir una vida buena. En 25 años, ayudando á esa vida buena, como hombre y como maestro de escuela, no he obtenido ningun auxilio de la religión revelada. Mi propia conducta ha sido inspirada por un sentido (aunque imperfecto) de fraternidad humana, del oprobio de vivir para mí, y mis recursos, directos é indirectos, á mis niños han estado basados en la creencia, de que existe en ellos este mismo sentimiento. Esa conducta ha sido guiada por mi interpretación de los hechos humanos, tal como los he conocido; yo he tratado de ayudar á mis niños á adquirir en el grado debido un esencial conocimiento de la vida, y á fundar en grado debido sus propios instintos de interpretación.

Mi presente tarea es decir brevemente y en lenguaje sencillo cómo una tal fe es

reflejada en el espíritu y organización de una escuela.

Que la escuela es sólo una pequeña parte del ambiente educacional de un niño, es, hace tiempo, un lugar común.

El hogar y la sociedad son bastante más poderosos. Hasta que cada hogar individual, y el agregado de todos hayan resuelto el problema de la educación moral por ellos mismos, la escuela trabajará mucho tiempo en vano.

Pero, en vano ó no, ahí está la llamada al trabajo cada día que amanece, y en cualquier fe (si eso es fe) el maestro va adelante; ahí está cada día la suprema recompensa.

Mis propios días se han pasado en una escuela de externos. Unos 50 muchachos y muchachas (menores de 16 años), todos bien educados, y casi todos bien fundamentados en los elementos típicos del conocimiento de la vida (incluyendo la religión revelada), son cuidados por un personal de hombres y mujeres.

Todas las escuelas, á pesar de las divergencias, tienen mucho de común. Yo hablaré sólo de nuestras especiales diferencias.

Quizá nuestra principal característica está en que desde el principio hasta el final, no hay ninguna observancia religiosa, ninguna instrucción religiosa, ninguna apelación á la religión.

Pero el ideal de una vida buena (no el de una beata egoísta) está firmemente sostenido, implícitamente, en todo lo que nosotros hacemos, y, si puedo hablar así, en la calidad del personal; y, explícitamente, en todas nuestras leyes y ordenanzas, todas las medidas disciplinarias, todos nuestros recursos. La «moral corriente» nunca es conscientemente degradada, ni se tolera que se la degrade. El *self-control*, la urbanidad, la inteligencia, son las virtudes que nosotros principalmente cultivamos, arraigadas en un suelo de reverencia, reverencia para la majestad y el misterio del corazón, para la majestad y misterio de la vida humana, para la majestad y misterio del alma humana. *Ex corde vita*, hemos elegido para emblema, traduciendo «con-

serva tu corazón con toda diligencia, pues por él se llega á las soluciones de la vida». Un niño pequeño puede, creo yo, entender que sus sentimientos, sus vergüenzas, sus alegrías, en una palabra, su corazón, caldeado ó frío, es el timón de su vida.

No hay hostilidad alguna, ni abierta, ni encubierta, contra la religión revelada. Simplemente no es mencionada; á menos que las preguntas de un niño obliguen á la mención. Entonces, decimos lo que podemos, sin ofender la conciencia de las familias de los niños (ni las nuestras) y, á veces, les decimos que pregunten á sus padres.

La promoción del ideal de fraternidad humana, merced al fortalecimiento del corazón y de la razón, es el último fin de nuestra existencia como escuela y la piedra de toque de toda nuestra actividad. Ningún asunto digno de un lugar en el programa es, creemos, impropio para servir á este fin. No excluimos ninguno de los asuntos ordinarios; hemos simplemente agregado matemáticas, ciencias, trabajos manuales y juegos, á las «humanidades». Observar pacientemente, formar concepciones claras, recibir y transmitir exactamente el pensamiento; trabajar tenazmente en los dientes de *odds* (?), mantener el equilibrio entre el pequeño fin propio personal y el gran fin público, sobre todo, creer que hay fines públicos, y que estando en el mundo somos responsables todos, cada uno según sus fuerzas, de lo que el mundo sea: estas son las lecciones morales que pueden enseñarse, y creemos que aprenderse, donde quiera que el maestro esté en contacto con el niño—. Aritmética, Historia, Latín, *cricket* son un consumo de vida desperdiciado, á menos que sean aplicados para fortalecer el desarrollo de la naturaleza moral, la cual, aunque frecuentemente oscurecida, es seguramente un atributo de lo peor como de lo mejor.

Nuestros otros rasgos son menos extraños. No damos notas, ni recompensas materiales, creyendo que la lucha en casi todas sus formas sólo puede desmoralizar, y que una de las primeras leyes de la vida buena es hacer á nuestro semejante el mayor bien, no arruinarle.

No hacemos seguir las penas usuales á las llamadas trasgresiones, creyendo que los orígenes de la justicia son tan complicados y oscuros como los de la conducta, y que, además, el maestro, en el mejor caso, camina comparativamente en las tinieblas. Para nosotros, teniendo tal opinión, el castigo corporal es casi tan monstruoso como la pena capital; y poco menos monstruoso toda clase de castigos retributivos, especialmente aquellos que privan persistentemente al niño de sus mayores necesidades: juego, libertad y ocupación con una finalidad. El tiempo, bien distribuido, no debe ser deliberadamente desperdiciado; ni las tareas, discretamente asignadas, deliberadamente abandonadas; ni las reglas, sabiamente ideadas, deliberadamente olvidadas. Pero, en la gran mayoría de los casos, una razonable conformidad puede obtenerse, sin ninguna apelación á métodos inhumanos. Esta es, en definitiva, nuestra experiencia. Cuando todos los métodos racionales fracasan, está la última penalidad, la expulsión, la cual, sin embargo de su severidad, es, en su lugar, tan lógica y justa como el bisturí del cirujano.

El fin de toda disciplina en la escuela no es hacer niños que se conduzcan como santos, sino darles algún sentido de la razón de esa disciplina dictada por una consideración de bienestar común, y alguna práctica en el gobierno de sí propio.

Las leyes de nuestra escuela están tan abiertas á la crítica del público como las leyes nacionales. Son con frecuencia formuladas, y con frecuencia desechadas, en presencia y con la ayuda de toda la escuela. El bien y el mal son tan libremente discutidos como el día y la noche. No exigimos nada que no estemos dispuestos á justificar en lenguaje inteligible, á nada acudimos que no lleve la garantía del buen sentido y los buenos sentimientos. Autoridad y obediencia son palabras poco usadas entre nosotros. Preferimos amistad y autodirección.

Un elemento, de no poca importancia en nuestro plan de educación moral, es nuestra mezcla de muchachos y mucha-

chas. La corona de la fraternidad (*fellowship*) humana es la fraternidad del hombre y la mujer.

Y así nuestra educación en esa fraternidad envuelve condiciones escolares que son típicas de las condiciones del mundo. Si la educación significa civilizar las relaciones de hombre á hombre (yo no puedo concebir más alta esperanza de ella), la coeducación civilizará, además, las relaciones del hombre á la mujer.

Pero quizá el más típico de todos nuestros métodos son las conversaciones socráticas, unas veces con clases separadas, otras con toda la escuela, sobre alguno de los múltiples aspectos de la conducta en la vida que aun los niños tienen que afrontar, y en que frecuentemente desean hallarse. Ocasionalmente, se trata alguna cuestión abstracta: la naturaleza de la justicia, de la bondad, del deber. Más frecuentemente elegidas son aplicaciones concretas de los principios, especialmente incidentes de la escuela y otras cuestiones de la vida. «Aprender y trabajar realmente para llevar mi propia vida» (enseñamos de memoria el deber para mi prójimo), una elección local (tenemos nuestro parlamento escolar), el voto de la mujer (nuestras muchachas, naturalmente lo tienen), ó aun una riña ó un cuento de la escuela, son cosas que tienen profundas raíces en la conciencia de la Humanidad; y el suelo, cuando esas raíces son tiernas, debe ser frecuente y cuidadosamente removido. El grato y fuerte aire de la razón debe venir libremente á ellos, ó el pecado (la injusticia), como mala hierba pestilente, cohibirá todo desarrollo.

Para resumir mi posición en una ó dos palabras: yo, que he perdido la fe, estoy todavía viviendo por la fe: la fe en la bondad original del hombre, en su naturaleza moral, en el esplendor suficiente de la vida. Creo, á pesar de los inevitables fracasos aparentes, que la naturaleza moral del hombre puede ser activada por medios puramente humanos, y que los principales entre ellos son el cultivo de la inteligencia y del amor. Creo, además, que cuando la inteligencia y el amor prevalezcan definitivamente,



mente en todas partes, entonces—pero sólo entonces—tendrá realidad ese reino, que tan trágicamente pedimos en nuestras oraciones.

### LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (1)

por D. Federico de Onís,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Continuación.)

Esto nos lleva á plantear la cuestión histórica. Es preciso preguntarse: ¿qué ha pasado aquí, en este pueblo enclavado en Europa y enlazado, al parecer, á toda la historia universal, donde han tenido reflejo más ó menos brillante las conquistas de la civilización en cada época, donde ha habido una producción, no bien valorada pero indiscutible, en todas las ramas del saber humano, donde se ha escrito el *Quijote* y se han pintado lienzos inmortales, donde hoy mismo hay literatos, artistas y científicos, prensa y régimen constitucional, socialismo, industria, vida material moderna...; qué ha pasado aquí para que no pueda haber Universidad—órgano supremo de la cultura de los pueblos—, cuya carencia nos hace pensar que en España no hay cultura? ¿Cómo resolver esta contradicción evidente? ¿Ha sido siempre lo mismo? ¿Qué defecto sustancial tiene nuestra vida presente ó nuestra historia toda, que nos ha convertido en una excepción entre todos los pueblos europeos?—Todas estas preguntas aguardan la respuesta: la historia que las conteste no ha sido escrita todavía.

El defecto radical que, según mi entender, tiene la historia de España, tal como hasta ahora se ha venido haciendo, es la falta de valoración de los hechos que la constituyen mediante un concepto claro, determinado y distinto de la civilización humana. Y así, nos encontramos hoy ó con libros de erudición—catálogos de hechos sueltos, sin trabazón interior ni unidad que los sustente—ó libros escritos según un criterio determinado, exterior á los hechos

mismos y que los falsea adaptándolos á una tesis previa y convencional que no es de naturaleza científica: una tesis, pero no una hipótesis. Sólo en lo referente á la Edad Media se ha marchado con paso seguro y contamos con una serie de obras que marcan un avance definitivo en el conocimiento de la literatura, del derecho, de las costumbres; esto se debe, no al azar, sino á la naturaleza misma de aquella edad, esencialmente distinta de la Moderna, por su carácter de universalidad, impersonalidad y sencillez. En cambio, en la historia moderna no hemos salido, por lo general, del plano de la erudición ó del panegírico. Y no estando construída, como no lo está, la historia de España, hablamos ciegamente de nuestro pasado y carece de sentido nuestra situación presente. Por esta razón, todo cuanto yo diga acerca del pasado de la Universidad española ha de tomarse con el valor provisional de las hipótesis. Por medio de hipótesis se llega al conocimiento científico una vez que aquella se ha *verificado*, es decir, se ha hecho verdadera. Si puedo contribuir algo á determinar la hipótesis de la historia de España que el conocimiento actual de ella impone como más probable, no serán enteramente perdidos mi tiempo y mi trabajo.

Todos los que han pensado acerca de España, desde hace dos siglos, están conformes en que su historia hay que considerarla como una decadencia. Se supone que ha habido un momento en que nuestra patria ha gozado de una vida plena y total y ha producido los frutos maduros de una civilización propia, y que después, por causas muy diferentes según el sentir de cada cual, se han secado las fuentes de la energía nacional y hemos caído en el marasmo y en la ruina. Todos reconocen también que, desde hace dos siglos, la historia de nuestro pueblo se reduce á los esfuerzos repetidos con varia intensidad para resucitar las energías muertas y conseguir, no ya el poderío material y espiritual de los áureos siglos, sino la simple conservación de la existencia. Cuando viene la discrepancia de pareceres, que en algunos momentos ha provocado discusiones apa-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

sionadas, es al determinar las causas posibles de este proceso de disolución de la vida nacional.

Esto bastaría á demostrar que el problema de nuestra historia no pertenece á un estado de civilización pretérita, sino que radica en las ideas fundamentales de la civilización moderna que conservan hoy todo su valor; no se trata de una discusión sobre ideas y fuerzas históricas ineficaces hoy, como si hablásemos de la España romana ó de la Reconquista, sino de las mismas ideas y fuerzas que forman la trama del vivir actual.

Así, pues, unos sostienen que las causas de nuestra evidente decadencia hay que buscarlas en un error fundamental político de la casa de Austria, que nos hizo tomar ante el mundo la posición reaccionaria frente á las nuevas corrientes—principalmente la Reforma—convirtiéndonos en paladines del catolicismo, con todas las consecuencias de esta lucha: guerras de religión, inquisición, represión de la libertad intelectual, aislamiento de Europa. Otros, en cambio, sostienen que sólo en esta época, en que se mantuvo entre nosotros la fe católica en toda su pureza y exaltación, gozó España de su grado máximo de desarrollo intelectual y de poderío material, y si después de haber decaído por causas políticas transitorias, no nos hemos vuelto á levantar, ha sido por el error fundamental de nuestros gobiernos y nuestros intelectuales de ir á buscar su fuerza é inspiración en las ideas heterodoxas ó erróneas dominantes en Europa, rompiendo así entre nosotros la unidad de la fe católica, que era nuestra fuerza y el único camino de salvación. Otros han señalado causas económicas; otros han buscado en la psicología nacional vicios radicales—individualismo anárquico, pereza, soberbia, intolerancia—que nos hacen incompatibles con las nuevas formas de la civilización. Y entre todos han producido una literatura abundante de la que, aparte de otros frutos, se ha obtenido uno, frecuente entre nosotros: embotar la sensibilidad del país para el problema, á fuerza de oír hablar de él en vano, sin llegar á soluciones sa-

tisfactorias ni promover una acción terminante y segura.

Es el triste sino de las ideas entre nosotros: salen á la luz pública temerosas del silencio y sequedad del campo de nuestra vida intelectual; no tardan en ser acogidas con calor por hombres abiertos á la convicción y por escritores audaces necesitados de sustancia y de novedad; provocan, si es caso, algo de escándalo y de lucha que suscitan el interés de la gente leída del país, tanto que ésta se divide en *blancos y negros* irreductibles; y cuando parece que la idea se va apoderando de las conciencias y adquiriendo la consistencia colectiva precisa para su fructificación, surgen unos cuantos individuos avisados y originales, que de todo están de vuelta, con la muletilla de «eso ya se ha dicho; no es nuevo; es una vulgaridad»; y la idea, despotencializada ya á fuerza de rodar, convertida en vacío lugar común, envejece y muere, sin haberse incorporado al tesoro ideal de la nación, ni trascendido á informar un sentido determinado de la acción. Es preciso, pues, insistir siempre sin descanso sobre los problemas esenciales, resucitándolos cada vez con mayor intensidad.

Es evidente, señores, que la manera de enfocar el problema de la historia de España y las conclusiones obtenidas no son satisfactorias, sino de una manera parcial y fragmentaria. Fácil fué á los enemigos de la primera solución demostrar que los males imputados á España fueron comunes á todos ó á varios de los pueblos europeos en aquel tiempo, sin que éstos sufrieran las consecuencias que nosotros, y que precisamente cuando estábamos bajo aquellos pretendidos males, llegó á más esplendor que nunca la civilización española. Difícil era á éstos, en cambio, conciliar la rápida y extrema decadencia, más bien consunción, de toda la vida nacional á fines del siglo xvii, coincidiendo con el grado máximo de pureza de las creencias y de la raza, de exaltación de la fe católica y de aislamiento de toda influencia externa. En las soluciones basadas en un aspecto de la vida nacional, es dudoso si lo que se toma

por causa es á su vez efecto y queda, en todo caso, inexplicada la consunción simultánea de toda vitalidad. Los vicios nacionales, en fin, corresponden siempre con ciertas virtudes peculiares, que también ha habido quien se ha encargado de señalar.

La historia de España, desde luego, ofrece un problema único y difícil, que no es reductible al proceso histórico de cualquiera otro de los pueblos europeos; tampoco se puede asimilar nuestro engrandecimiento y decadencia á los de ninguno de los otros pueblos que fueron grandes y desaparecieron de la competencia histórica. Necesita, pues, la historia particular de nuestra patria de una preocupación capital por la cuestión metodológica, que sólo en nuestros días empieza á suscitarse en todo su vigor.

La historia particular de un pueblo hay que hacerla desde los puntos de vista de la historia universal, único modo de conocer su valor y significación humanos. Al que se ocupe de nuestra historia se le ofrece enseguida un hecho significativo: la Edad Media española está de lleno dentro de las corrientes características entonces de la historia universal; por diferentes que sean las condiciones de nuestro pueblo respecto de los otros, por original que sea nuestra producción cultural, no hay nada que no se explique dentro de las ideas, instituciones y mecanismo social que constituyen la esencia de aquel período de la historia. Ahí están, por no citar otros anteriores, los libros magistrales de Hinojosa y Menéndez Pidal, que á la vez que nos dan á conocer aquella edad, en su misma exactitud y seguridad científicas está la prueba de nuestro aserto, pues siendo el suyo un problema particular, sus conclusiones no tendrían el carácter de generalidad ni quedarían esencialmente enlazadas á todo el sistema conceptual que llamamos Edad Media. Es más, si pudiéramos suponer desconocida totalmente la Edad Media española, quedaría manca é inexplicada la Edad Media universal, desconocidos San Isidoro y Averroes, el Cid y Alfonso el Sabio, la Universidad de Salamanca y

el cultivo de las ciencias experimentales, la civilización semítica en nuestro suelo..., quedarían como lagunas y cabos sueltos el influjo de estos hombres é ideas en la civilización universal.

Al empezar la Edad Moderna, la situación varía enteramente y el problema hay que plantearlo en otros términos. Si atenderíamos solamente á considerar la historia de España desde el advenimiento de los Reyes Católicos comparándola con nuestra Edad Media y sin tener en cuenta la marcha de los pueblos europeos, resultaría un progreso evidente y extraordinario. Nunca antes llegó España á tal grado de actividad intelectual, de energía individual, de poderío político, como en los últimos años del siglo xv y la primera mitad del xvi; en algunos aspectos, sobre todo el artístico, habría de extender esta fecha hasta fines del siglo xvii. Bastaría pensar un momento en el descubrimiento y conquista de América, en la expansión territorial por Europa, en el desarrollo de las Universidades y Colegios, en la teología y su influjo en Trento, en la Compañía de Jesús, en la serie nunca igualada, ni en cantidad ni en calidad, de cultivadores de las letras, de las ciencias y de las artes; bastaría pensar en todo esto para no tener duda de que España alcanzaba entonces un estado de superación de sí misma. Es evidente, además, esta superación, porque toda esta civilización extrema del siglo xvi no representa una desviación ni una negación de la anterior; no fué debida á un cambio radical de orientación—como ocurrió, en general, en Europa—, sino que no hay otro ejemplo tan claro de un desenvolvimiento natural y continuado de todos los elementos que ya informaban nuestra cultura de la Edad Media, y que al alcanzar su grado máximo á principios de la Edad Moderna, dieron á nuestro pensamiento y á nuestro arte un sello tan original y castizo. Cualquiera que trabaje en nuestra historia literaria, verá palmariamente la verdad de esta afirmación; no hay ningún pueblo de Europa cuya literatura moderna se explique, como la nuestra, partiendo necesariamente de la Edad Media, donde

se encuentran ya los elementos germinales de la literatura posterior: el único libro donde se estudia el proceso pleno de un género literario —*L'épopée castillane à travers de la littérature espagnole*, de Menéndez Pidal— es una prueba sorprendente de la continuidad de nuestra historia literaria, lo que nos hace un caso único entre todos los pueblos modernos.

No se puede negar, pues, á la luz de este criterio, que el siglo XVI es el momento máximo de la vitalidad española, no sólo en el aspecto político, sino en todos los aspectos de la cultura. Pero aunque, según dicho criterio, llegásemos á medir con toda exactitud el grado de progreso de todos y de cada uno de los aspectos de la vida nacional, nos faltaría el dato esencial histórico mediante el cual conociésemos el valor humano, cultural, de los hechos, es decir, la compulsación de estos mediante la idea que consideremos expresiva de la cultura en aquel tiempo. He aquí, pues, el primer camino claro que se impone necesariamente al historiador de España: diré, glosando una frase célebre, que es preciso que éste se acerque á la historia moderna de España llevando en una mano el concepto de civilización moderna que le dé la historia universal y en la otra mano la hipótesis que se le ofrezca como más probable en vista de dicho concepto y del problema concreto á que ha de aplicarla. Por medio de estos dos instrumentos se lograría que el material histórico, hoy indeterminado, contestase á las cuestiones propuestas; y quedaría establecida la distinción esencial entre los hechos que tienen un valor positivo cultural y los que representan una negación ó desviación radical de la cultura. Con este criterio llegaríamos á un conocimiento cabal y exacto, en primer lugar, de la contribución del espíritu español á la obra común de progreso que significa la civilización moderna; en segundo lugar, del esfuerzo negativo provocado por la reacción contra dicha obra progresiva. La resultante de esta acción y reacción determina el proceso peculiar de nuestro pueblo, como de cualquiera otro de los pueblos europeos.

Si la historia de España es un proceso de decadencia, en el conocimiento de su marcha ascendente y del estado máximo de su desenvolvimiento tiene que encontrarse la razón de dicha decadencia, que en sí misma entrañaba aquella civilización infecunda, y toda la labor del historiador, después, se reduce á determinar en cada momento el alejamiento de aquel punto de nuestra historia de otros dos puntos extremos: el período máximo de nuestra civilización pasada y la línea máxima de la civilización universal contemporánea; para saber, no sólo lo que hayamos descendido de nuestro pasado, sino la nueva distancia de Europa producida por el incesante ascenso de ésta. Porque la diferencia que habría que salvar, señores, no es la que nos separa de nuestro pasado, sino la que nos separa de la civilización europea contemporánea. La conciencia de esta diferencia y los esfuerzos hechos por salvarla constituyen la acción progresiva característica en los pueblos que han quedado fuera de la corriente central de la civilización, y aunque España no haya llegado á incorporarse á ella, en la valoración de aquella aspiración tendremos, al menos, el índice de la conciencia nacional ante el problema español.

Estas son, señores, las grandes líneas que, según mi entender, han de ser las directrices de la construcción de nuestra historia. Según esta idea, el problema radica enteramente en la historia moderna y, por lo tanto, queda ceñido y bien delimitado el campo de nuestra observación y la luz á la cual ha de estudiarse, en toda su complejidad, hasta los últimos detalles, teniendo siempre presente en cada caso el punto de referencia de la historia universal. Sería preciso ahora que nosotros tuviésemos presentes los caracteres propios y diferenciales de esta nueva era de la humanidad en que nuestro problema radica; y, ya que esto no es posible su detalle histórico—por falta de espacio y de competencia—, indicaré tan sólo aquellos rasgos capitales, con los que generalmente se considera que nació á la historia el espíritu moderno.

La Edad Moderna se abre con la revolución espiritual denominada Renacimiento. El Renacimiento, en su más amplio sentido, es el proceso total de transición del mundo medioeval al mundo moderno; la resurrección de la antigüedad clásica es la más potente y característica de las fuerzas que en él actuaron, y á ella solamente se refiere dicha denominación en su sentido estricto. Las grandes líneas diferenciales entre la Edad Media y la Moderna han de buscarse, pues, en el Renacimiento, que significó un cambio total en la posición de los espíritus y, en consecuencia, una nueva orientación, cuyo influjo se dejó sentir en todos los órdenes de la vida humana, produciendo esta nueva forma de civilización en que vivimos. La resurrección de la antigüedad clásica, aparte del enriquecimiento que toda aquella cultura perdida suponía, produjo un nuevo espíritu de libertad individual en el ejercicio de la razón y de la fantasía humanas. Por eso se ha dicho que con el Renacimiento nace un nuevo factor histórico: el hombre individual. En la Edad Media, el individuo estaba bajo la tutela de instituciones é ideas de carácter universal; la concepción dominante era la de la Iglesia y el Imperio universales; el esfuerzo mental supremo fué la filosofía escolástica, producto del intento de codificar todo el conocimiento existente bajo ciertas leyes y fórmulas que lo hicieran conciliable con la única Verdad: aquella á la que la Iglesia había dado su sanción. Pero en los siglos XIV y XV nace y se desarrolla en Italia, al calor de la resurrección de la antigüedad clásica, un nuevo movimiento intelectual: el Humanismo, que desde el principio llevó, como notas características, la aspiración á la libertad espiritual del hombre y al pleno desenvolvimiento de su ser. Se averiguó que las fórmulas, normas y cánones que regían imperiosamente toda actividad humana en la Edad Media, y que se consideraban perfectos é inmutables, no habían existido en otros tiempos en que hombres libres, ejercitando su razón y su fantasía sin más limitaciones ni normas que las que ellos mismos se ponían ó se creaban, habían pro-

ducido obras milagrosas que, después de siglos, aparecían como suprema encarnación de la verdad y de la belleza. Y si el primer impulso era la imitación ciega de toda aquella perfección antigua, desde los comienzos dominó un Humanismo profundo que aspiró á poner á los hombres en el camino de crear nuevas obras originales que enriqueciesen el tesoro común de la humanidad. La Italia de estos siglos y el Humanismo son el pórtico de la Europa moderna.

De Italia pasó el Humanismo á los demás pueblos europeos, y, en cada uno, esta semilla ideal, que encerraba la esencia eterna de la cultura, tuvo virtud para producir frutos nacionales, que dieron otra amplitud y otra riqueza al primitivo Renacimiento italiano, convirtiéndolo en el primer estadio de la total civilización europea. La diferencia externa entre el Renacimiento en Italia y en los demás pueblos de Europa estriba en que en aquella fué un producto de lenta evolución, mientras que en éstos significó una revolución radical y en muchos aspectos una ruptura con el pasado. Así se explica que en Italia no produjese este movimiento apenas reacción hasta que en el siglo XVI se produjo de rechazo de la provocada fuerza, mientras que en el resto de Europa surgieron desde los comienzos poderosas fuerzas de reacción que dificultaron el triunfo y expansión de las nuevas ideas, que sólo se logró mediante una lenta y dolorosa lucha. El nuevo sentido que el Renacimiento entrañaba, y que, como hemos dicho, tendía á la plena libertad del hombre, hizo que éste, dueño de sí mismo y consciente de su posición, se volviese á juzgar las instituciones é ideas, bajo cuya tutela había vivido en la Edad Media. La Iglesia fué la primera en sufrir las consecuencias de este espíritu, que llevó á los hombres á buscar la libertad en sus relaciones con Dios. El Renacimiento cristiano es un movimiento complejo y profundo, al que aplicaron su genio peculiar, principalmente, los pueblos germánicos. Hay que considerar en él dos direcciones principales: una ortodoxa, que tendió á conciliar la conciencia religiosa

con las necesidades intelectuales creadas por la nueva ciencia, y para ello, sin discutir el dogma ni la autoridad de la Iglesia, aspiró á un conocimiento directo y seguro del Cristianismo en sus fuentes originales y en su evolución posterior, más allá de las formas intelectuales en que cristalizó conforme al pensamiento y á la ciencia de la Edad Media; de ahí la crítica de textos hebreos y griegos de la Sagrada Escritura, las ediciones y versiones de ésta, los trabajos de interpretación y la resurrección y estudio de las obras de los Padres de la Iglesia. La otra dirección, heterodoxa, creó el nuevo estado de conciencia religiosa que entraña la Reforma, estrechamente enlazada en sus comienzos con el humanismo alemán.

Estos últimos resultados del nuevo espíritu, que amenazaba transformar todo el mundo de las ideas, concitó contra él todas las fuerzas, aún pujantes, en que se encastillaba el espíritu medioeval, y la Iglesia católica—la institución universal más fuerte y poderosa que culminó en los siglos medios—fué la directora espiritual de todas las fuerzas reaccionarias que pudo aprovechar ó suscitar en esta lucha que llena la historia moderna. La posición adoptada ante esta lucha, definió para siempre á los pueblos europeos: aquellos en que triunfó el Renacimiento con todas sus consecuencias, quedando como el sentido ideal á donde se orientó el genio nacional, fueron y son los creadores de la civilización moderna; aquellos otros en que los gérmenes de las nuevas ideas fueron ahogados por el espíritu reaccionario que informó el genio nacional, quedaron definitivamente como poderes negativos de la cultura. En este momento hay que buscar el hilo de todo el proceso posterior de cada una de las naciones que entonces jugaban un papel histórico.

¿Qué ha pasado en España?, preguntá-bamos. Ahora podemos preguntarnos más concretamente. ¿Pasó nuestro pueblo real y verdaderamente por el Renacimiento? Yo no me propongo contestar á esta pregunta, cuya contestación ha de dar la clave de toda la historia de España; está aún

por hacer la labor histórica monográfica previa á una construcción de carácter general. Me he propuesto simplemente contribuir á colocar lo más claramente que me ha sido posible los términos del problema, para que las brevísimas indicaciones que voy á hacer sobre el pasado de nuestras Universidades adquieran significación y valor dentro del problema general de nuestra historia. Y ahora solamente quiero fijarme en algunos momentos culminantes y característicos de la historia de nuestras Universidades, para formarnos una idea provisional acerca de su desenvolvimiento, mientras salen á luz los materiales sobre que se ha de fundar un estudio más completo y acabado, del que no es esta la oportunidad ni la sazón.

(Continuará.)

---

## REVISTA DE REVISTAS

---

### ALEMANIA

#### **Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

#### SETIEMBRE

*Determinación del estado de la nutrición en los escolares*, por el Dr. Wimmenauer.—En una revista profesional publicó el año pasado, un médico de niños de Munich, el Dr. Oppenheimer, un trabajo acerca del estado de la nutrición en los niños de las escuelas públicas de aquella capital, del que resultaba la desconsoladora afirmación de que el 84 por 100 de ellos estaba deficientemente alimentado. Al poco tiempo, apareció en la misma revista otro artículo del profesor Pfaundler, rebatiendo lo expuesto en el primero. Con este motivo comenzó á agitarse en toda Alemania el problema de la alimentación de los escolares, y de este movimiento forma parte el presente estudio del Dr. Wimmenauer, fruto de una investigación hecha en 1.942 niños y niñas de las escuelas de Mannheim.—El método empleado para apreciar el estado de nutrición de los niños fué el llamado de inspección, es decir, el que se limita á un exa-

men visual del cuerpo desnudo. La clasificación de los niños se hizo del modo siguiente: se consideraban bien nutridos aquellos en que, con luz de frente, no se notaba la separación entre las costillas; regularmente nutridos, los que presentaban visible la separación por bajo de la tetilla, y mal nutridos, aquellos en que la separación era más profunda y visible aun por cima del músculo pectoral. Las cifras obtenidas son mucho más favorables que las del Dr. Oppenheimer: 18,8 por 100 en el primer grupo; 62,6 por 100 en el segundo, y 18,6 por 100 en el tercero. Aun admitiendo como ciertas estas cifras, siempre resultará que hay en Mannheim 5.400 escolares mal alimentados, y que el Municipio de esta ciudad debe practicar las necesarias averiguaciones para ver si el mal estado de nutrición de aquellos procede de falta de medios ó de descuido de las familias, y remediarlo, según los casos, con un aumento de cantinas escolares ó con instrucciones relativas á la alimentación de los niños.

*La gimnasia ortopédica en Lübeck*, por el Dr. Riedel.—Unos 100 alumnos, entre niños y niñas, aprovechan esta institución, que funciona con muy buenos resultados.

*Sociedades y reuniones.*—En los días 29 y 30 de Mayo de este año, se celebró en Berlín un Congreso de Sociedades de Higiene escolar de maestros alemanes. Los principales puntos puestos á discusión fueron: la ventilación y el aseo de la escuela; el cuidado de la dentadura en los escolares; el alcoholismo y la escuela; importancia de los ejercicios respiratorios para la prevención de la tuberculosis.

*Revista de revistas.*—Comprende las siguientes: *Internationales Archiv für Schulhygiene, Körper und Geist, Das Schulhaus, The Child, Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, Zeitschrift für Kinderforschung y Monatschrift für das Turnwesen.*

*Noticias.*—De un artículo publicado por E. V. Zenker en la revista *Die Wage*: «Desde 1891, en que se comenzó á preocupar el Japón de las cuestiones de higie-

ne escolar, hasta el momento actual, su avance en esta materia ha sido tan rápido, que con razón se ha podido citar la sección japonesa de la Exposición de higiene de Dresde como un modelo en su género. La explicación de este hecho está, ante todo, en la inclinación natural del pueblo japonés á la limpieza y al cuidado del cuerpo, que se manifestaba ya en el sistema de educación reinante en los tiempos del régimen feudal y que ahora se acusa en una porción de aspectos del plan de enseñanza de las escuelas públicas. La educación física y la educación estética juegan un papel muy importante en todos los grados, desde el inferior de la escuela primaria, en que el niño comienza ya á hacer ejercicios gimnásticos y á tomar parte en juegos que le educan el sentido estético, hasta los superiores, que incluyen la Higiene y la Fisiología, como disciplinas separadas. En las Escuelas Normales hay la asignatura de Higiene escolar... En toda escuela japonesa debe haber, con arreglo á la ley de enseñanza, un campo de juego y un espacio para gimnasia. Para la limpieza y desinfección de las clases (á las que no pueden entrar los alumnos con el calzado que llevan por la calle), así como para la conducta de las autoridades escolares en caso de epidemia, hay desde 1897 las instrucciones más concretas y rigurosas. En Enero de 1898 se instituyeron los médicos escolares. La actividad del médico escolar comienza con un reconocimiento detenido de los alumnos á su ingreso en la escuela, que se repite todos los años en Abril y además en casos extraordinarios y se ejerce en todo lo que se relaciona con la higiene y sanidad de la escuela y el alumno... La mejor prueba de la importancia de la Higiene escolar para la mejora de la raza, está en los datos que publican las estadísticas del desarrollo físico de los escolares japoneses. En el período de 1900 á 1908 se ha registrado un aumento de robustez en los alumnos de las escuelas públicas que se traduce en las siguientes cifras: en 1900, la proporción por 1.000 era de 311 alumnos fuertes, 588 regulares y 101 débiles; en 1908, esta proporción era de 404, 529 y

67, respectivamente.»—El Dr. Sakaki, en un trabajo publicado en el *Internationale Archiv für Schulhygiene*, se ocupa de los niños mentalmente anormales por exceso, es decir, de aquellos cuya inteligencia es muy superior á lo ordinario en su edad, y refiere que de 332 niños examinados por él, 79 eran *supernormales*. Muy pocos de estos niños estaban libres de estigmas patológicos. Como consecuencia de sus observaciones, el Dr. Sakaki propone que se conceda á estos anormales una parte de la atención que se dedica exclusivamente á los niños mentalmente deficientes, y que se haga una reforma radical en los sistemas de educación, que permita una mayor diferenciación de los niños por su personalidad.—En Charlottenburgo acaban de establecerse unos jardines de la infancia destinados exclusivamente á los niños que, al pretender ingresar en la escuela primaria, son rechazados por su estado de debilidad, por no saber arreglarse solos, por su retraso en el lenguaje y, en general, por no ser aún físicamente capaces de asistir á la escuela. En estos jardines, que están bajo la inspección del médico escolar, permanecen el tiempo necesario para adquirir dicha capacidad.—En Suecia hay unos 30 institutos dentales para escolares. Hasta hace poco, la asistencia era gratuita; pero ahora se hace pagar á las familias que no son enteramente pobres, una pequeña cantidad. Los escolares y sus familias dan mayor importancia al cuidado de los dientes desde que se ha tomado esta medida. Los maestros observan un progreso en el estado general de salud de los niños desde que se cuidan la dentadura.—El Comité Central de la Asociación de maestros alemanes ha hecho una investigación en todas las ciudades alemanas de más de 20.000 habitantes, acerca de la sesión escolar única. De las 175 que tienen esta condición, en 58 hay la sesión única para toda clase de escuelas, 90 la han adoptado para las escuelas de segunda enseñanza solamente y en 27 no se ha establecido. En la mayor parte de ellas se ha introducido esta reforma en los diez últimos años. Los maestros y las familias,

con muy pocas excepciones, están satisfechos del cambio. En 31 ciudades se ha decidido sobre el establecimiento del nuevo sistema por votación entre las familias, que ha sido favorable en todas ellas, menos en dos. En algunas regiones hay hostilidad contra la sesión única, por parte de las autoridades, que temen que produzca un recargo de trabajo en profesores y alumnos, y que éstos, teniendo la tarde libre, puedan no emplearla bien. La experiencia ha demostrado plenamente lo infundado de estos temores y es de esperar que la reforma se generalizará.—El Westfalia, á petición de las familias, del médico escolar ó del inspector del distrito, se puede retrasar un año el ingreso en la escuela primaria de los niños que aún no tengan *capacidad escolar* ó que viven á más de dos kilómetros de la escuela. También es posible prolongar la estancia del alumno en la escuela, después de los 14 años, cuando no ha llegado á adquirir la cantidad de conocimientos con que debe salir de ella.—El profesor Hartmann, de Leipzig, ha observado que el consumo del alcohol favorece el desarrollo de los vicios solitarios en los niños.—En Amsterdam hay una Sociedad para la protección de los niños mentalmente deficientes, que recibe una fuerte subvención del Ayuntamiento, está encargada por él de todo lo relativo á la educación de estos anormales. La Sociedad comenzó sus trabajos en 1906, con 125 alumnos. Actualmente, tiene á su cargo 400 alumnos, en cuatro grandes edificios, costeados por el Ayuntamiento. Hay un médico escolar exclusivamente dedicado á esta institución, que funciona con excelentes resultados; casi todos los educandos se pueden ganar la vida al salir de ella.—En Charlottenburgo se proyecta la instalación de un laboratorio de deportes, como el que figuró en la Exposición de Higiene de Dresde. En este laboratorio se puede estudiar el influjo de los deportes y de los ejercicios corporales en el organismo humano, y observar con mediciones especiales, hasta qué límite son aquéllos beneficiosos. Es de gran utilidad, también, el nuevo centro, para apreciar con exactitud



los resultados de las cantinas, colonias y sanatorios escolares.

*Disposiciones oficiales.*—El Ministerio de Instrucción pública de Austria ha dirigido una circular á las autoridades académicas, con instrucciones para combatir la enfermedad cutánea conocida con el nombre de *lupus*.

*Libros nuevos.*—*Principios de Higiene*, por el Dr. W. Prausnitz. Munich, 1912 (en alemán).—Segunda edición de la obra, considerablemente aumentada y adaptada á la legislación de Alemania y de Austria en materia de higiene.—*Reglas de higiene para los jóvenes*, por E. Voit. Saalfeld (en alemán).—*Memoria sobre los trabajos encaminados á combatir el alcoholismo en la juventud*, por Hartmann y Ponicau, Leipzig, 1911 (en alemán).

#### Sumario de «El Médico Escolar»:

«La organización del servicio de médicos escolares», por H. Bartsch.—«Noticias relativas á la Asociación de médicos escolares».—«Extractos de memorias de médicos escolares, publicadas recientemente».—«Noticias diversas».—J. ONTANÓN Y VALIENTE.

## FRANCIA

### Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

JUNIO

*Las elecciones en el Consejo de Instrucción pública de Francia.*—Las elecciones para la renovación del Consejo superior de Instrucción pública, tuvieron lugar el 17 de Mayo.—Las Academias reeligieron los miembros salientes, el Sr. Lavisse, por la Academia francesa; el señor Lasteyrie, por la de Inscripciones y Bellas Letras; el Sr. Darboux, por la de Ciencias; el Sr. Roujon, por la de Bellas Artes; el Sr. Leroy-Beaulieu, por la de Ciencias morales y políticas.—Por el Colegio de Francia, la vacante, por defunción, del Sr. Levasseur ha sido cubierta por el Sr. Croiset, y el Sr. d'Arsonval ha sustituido al señor Jordan.—Por las representaciones de las Facultades y de los Liceos luchan nume-

rosos candidatos, cuyas circulares publica esta Revista.

*Los problemas actuales de la segunda enseñanza en Alemania*, por G. Womrser.—La segunda enseñanza atraviesa realmente una crisis en Alemania. Ya hace tiempo que Nietzsche había denunciado los males de una educación que «hace del hombre una máquina»; pero su voz no tuvo eco: desconfiaban de él, como de un revolucionario y eterno descontento. Hoy son ya numerosos los adversarios del Gimnasio, y sus ataques cada vez más violentos. A su cabeza marcha Ostwald, el célebre profesor de Química. Por su libro *Grosse Männer* (1), aparecido en 1909, en el que procura demostrar que la enseñanza, tal como está actualmente organizada, aniquila «la autonomía del pensamiento»; por su folleto *Wider das Schullehrend* (2), en el que expone las reformas más urgentes, á su juicio, y por sus conferencias, que han esparcido sus ideas entre el gran público, ha hecho salir la cuestión pedagógica del círculo estrecho en que la tenían encerrada los profesores de Gimnasio, y gracias á él han podido tener lugar reuniones como la del 10 de Diciembre de 1909 en Munich, en la que más de 1.000 personas aclamaron un programa y principios nuevos, y Congresos como el celebrado en Octubre de 1911 en Dresde, en el cual coincidieron médicos, profesores, ingenieros y hombres políticos.—El movimiento está especialmente dirigido contra el Gimnasio, porque su enseñanza se encuentra estacionada en el siglo xvii, y el griego y el latín forman su base; y estiman paradójico no ocuparse en clase más que de un pasado lejano, dejando sólo un espacio exiguo al estudio de la lengua materna y de las obras nacionales. Se olvidan las palabras de Goethe: «La cultura clásica reservada á las gentes de ocio, aristocrática de espíritu, es un anacronismo».—No dejan de tener defensores las lenguas muertas. Recientemente, en Marburgo y en Giessen, la Asamblea general

(1) *Grandes hombres.*

(2) *Contra la miseria de la Escuela.*

de profesores de todas las Facultades proclamaba la utilidad del griego. Pero son numerosos los que preconizan un cambio de método. El estudio del latín y del griego es todavía completamente formal: la mayor parte del tiempo está consagrado á ejercicios de vocabulario, de gramática. Parece que no hay otro fin que el de aprender la *lengua* antigua, como si todos los alumnos hubiesen de ser futuros filólogos. Quien visita un gimnasio queda sorprendido de la rapidez, de la seguridad con que son enseñados el latín y el griego en las clases inferiores, así como del interés que inspiran á los alumnos. En cambio, las clases superiores parecen tristes. Se traduce en ellas casi sin interrupción; la explicación, propiamente dicha, es rara; se preocupan poco de evocar al autor, de apreciar su arte, de comprender las ideas y no solamente las palabras. El mismo formalismo y abundancia de reglas existe en la clase de francés y en la de alemán. Siendo así, se comprende por qué los niños ven con gozo el Gimnasio y los jóvenes con antipatía. Lo más grave es que se les retiene en ellos hasta los 19 años, sometidos á una disciplina bastante estrecha, y después pasan bruscamente á la Universidad, donde gozan de la mayor independencia; naturalmente, son llevados á abusar de la «libertad académica». Les faltan, por otra parte, conocimientos precisos, vivos, por decirlo así, y tienen una gran dificultad en orientarse. Tales son, pues, los problemas que se imponen á la atención de los pedagogos alemanes: interesar á los jóvenes por el Gimnasio y prepararlos más directamente para su vida próxima de estudiantes y de ciudadanos.—Que la reforma de la enseñanza clásica sea una necesidad, basta para probarlo el éxito creciente del *Realgymnasium* y de la *Oberrealschule*. Después de visitar un *Realgymnasium*, se comprende su éxito: no solamente reciben en él los alumnos una sólida instrucción científica y se ejercitan en hablar las lenguas vivas, sino que tienen sus ojos dirigidos al presente: los textos latinos escogidos tratan de cuestiones políticas ó sociales siempre de actualidad; en la clase de alemán

tienen lugar pequeñas exposiciones sobre temas cuya elección se deja á la iniciativa de cada uno. El Gimnasio no podrá conservar su clientela, sino haciéndose más atractivo, concediendo más importancia á las «realidades»; es ley—que no sólo debe aplicarse al comercio—la de que no se puede luchar sino imitando los procedimientos del adversario. Prusia acaba de dar un primer paso en este camino: una decisión ministerial, fechada el 21 de Octubre de 1911, ha suprimido el «extemporale», ejercicio característico de la enseñanza alemana y que era un tema improvisado referente á una lectura recién hecha. Como razones para esta supresión, la decisión invoca los malos resultados comprobados, el carácter bastardo de esta prueba, á la vez ejercicio y composición, que enervaba á los niños y desagradaba á los padres. La supresión, que no tiene nada de revolucionaria, produjo gran revuelo. Y es que con el «extemporale», desaparece la antigua preponderancia de la gramática, de la lexicología, de la estilística. Se teme que, preocupándose, sobre todo, de hacer comprender el latín, se olviden los reformadores de hacerlo aprender. En el decreto, el ministro ha aplicado el principio expuesto en las instrucciones del 29 de Mayo de 1901: descargar al alumno de toda carga que no sea indispensable y disminuir todo lo posible el número de trabajos escritos.—¿Cómo interesar al alumno en el Gimnasio mismo? ¿Cómo tener en cuenta sus gustos y permitirle manifestar sus disposiciones? Los programas aplicados en Prusia desde 1901, dejan al director de cada establecimiento una cierta latitud; puede, tener en cuenta las necesidades locales, hacer ensayos pedagógicos y aun introducir en la enseñanza ciertas materias que no figuren en el plan de estudios: se piensa, sobre todo, en la historia del arte, en la economía política y en la filosofía. En los gimnasios de Halle y de Düsseldorf, se consagran algunas horas á lo que se llama la «propedéutica filosófica» (1); y en el último Congreso de

(1) Restaurada de los tiempos de Hegel.—N. de la R.

filólogos alemanes, celebrado en Posen, predominó la opinión de generalizar esta práctica. Pero se quiere ir más lejos: organizando enseñanzas facultativas, dejar al alumno la elección de los cursos que ha de seguir y permitirle estudiar seriamente, en los tres últimos años, lo que verdaderamente le interesa.—Si á pesar de sus inconvenientes, se desea esta especialización de los alumnos del Gimnasio, es porque sólo ella puede darles el ardor que pierden tan pronto y prepararlos para los estudios que van á hacer en la Universidad y para las profesiones que abrazarán. Importa prepararlos al mismo tiempo para la vida social y política y darles una educación cívica. M. Kerschensteiner, diputado actualmente en el Reichstag, ha llamado la atención hacia este problema. El movimiento es muy reciente; pero ya se ocupa de propagarlo una Sociedad, la *Geschäftsausschuss für Schulreform im Sinne staatsbürgerlichen Erziehung*(1), la cual cuenta con una revista, *Vergangenheit und Gegenwart* (2). Parece un poco descuidada la educación social, pues no basta para ella despertar profundamente el sentimiento patriótico. Es extraño que Alemania, el país de las asociaciones (*Vereine*), no estimule las de escolares.—Ahora se tiende á hacer del Gimnasio una especie de Estado parlamentario. La idea, bajo su forma más moderna, viene de América, pero no es nueva. Al mismo tiempo que se educa el carácter de cada uno, se mejora la disciplina general; no habría ya protestas contra los profesores, porque lo que no es impuesto por su autoridad, parece libremente consentido. Los ensayos más curiosos se han realizado en Pola (Austria), donde coexistían alemanes, italianos y eslavos; los segundos eran más numerosos, pero los primeros pertenecían á un rango social superior. Tras de algunos choques, los alumnos decidieron elegir entre ellos tres por clase, uno de cada nación, y establecer un turno para los puestos importantes del Consejo y del Tribunal. La insti-

tución fracasó pronto, por la oposición de los profesores. Esto por sí solo muestra que sobre todas estas cuestiones la opinión está lejos de ser unánime. No hay país en que las cuestiones pedagógicas sean discutidas con tanto interés como en Alemania, ni por mayor número de personas. Se acumulan los artículos de revista y se multiplican las conferencias. Pero, acudiendo á unos y á otros, se saca la impresión de que los mismos que quieren acercar la escuela á la vida, se dejan arrastrar por ideas teóricas y parecen á veces conocer mal la psicología del adolescente. Los conservadores como los reformadores cometen el error de preconizar un sistema uniforme: este es el grave defecto de los métodos alemanes contemporáneos. No se tiene bastante en cuenta las diferencias de edad que separan á los alumnos: á la segunda enseñanza le falta graduación. Si esta enseñanza está hoy constituida exclusivamente sobre el modelo de los cursos inferiores y perece á causa de su formalismo y de su rígida disciplina, en cambio, si se adoptasen las reformas propuestas, correría el riesgo de asemejarse á las Universidades; demasiado liberal y demasiado flexible, perdería quizás su carácter propiamente educador.

*La intelectualidad rumana*, por A.-D. Xénopol.—Después de estudiar en un artículo anterior las condiciones generales de la vida intelectual del pueblo rumano, se examina en éste la mentalidad rumana, producto de la mentalidad de sus clases cultas. Cuando los franceses penetran en los salones de la alta sociedad de Bucarest ó de Jassy, no se encuentran expatriados. Todo está hecho según modelos franceses. Por todas partes, libros y revistas francesas, y el francés como medio de comunicación. Las clases distinguidas tienen una cultura sólida y variada, edificada sobre cimientos franceses. Esta cultura, que los rumanos se han apropiado en Francia y en Alemania, ha determinado el despertar material é intelectual del país. No solamente se han trasformado las costumbres de modo que el aspecto oriental y griego de la sociedad rumana se ha occidentalizado, sino que la actividad privada y pública ha realizado progresos ver-

(1) *Comité para la reforma de la escuela en el sentido de la educación cívica.*

(2) *El pasado y el presente.*

daderamente sorprendentes, si se piensa que la civilización occidental no comienza á implantarse profundamente entre los rumanos sino á partir del principado de Alejandro Cuza (1856-1859), bajo el cual se realizó el hecho capital de la regeneración rumana, la unión de los dos principados de Moldavia y de Valaquia. En tan breve plazo, los rumanos, que comenzaron por copiar la civilización europea, han llegado á asimilársela y á vivirla con vida propia. La Escuela de Ingenieros de Bucarest es una de las mejores de Europa, aunque no cese de renovarse continuamente con los influjos que recibe de Occidente. Aún mayores progresos se observan en su Ejército. La Justicia ha tomado también parte importante en el progreso del país. Las escuelas, sobre todo, han seguido una marcha ascendente. Las dos Universidades de Bucarest y de Jassy cuentan con más de 120 profesores, la mayor parte de los cuales se han hecho por sus trabajos una reputación europea. Los estudios superiores pueden ya proseguirse en el país, sin que por eso haya disminuído el éxodo fecundo de los estudiantes rumanos á las escuelas más reputadas de Occidente. La escuela primaria está confiada á maestros salidos de las Normales y mejor preparados para su misión que sus antecesores. Únicamente la segunda enseñanza atraviesa una crisis análoga á la que sufre en los demás países. Los vicios del sistema docente rumano estriban, de un lado, en que no se preocupa de atraer al campesino, dejándole olvidar pronto lo poco que aprendió en la escuela, y, de otro, en que los establecimientos oficiales preparan á sus alumnos en vista de las funciones públicas. Este es un defecto de las clases cultivadas de Rumanía: huyen del trabajo independiente y no se consagran con celo sino al que rige el gobierno de la sociedad. La producción real de la riqueza está abandonada, de un lado, á los campesinos y, de otro, á los extranjeros. Los unos explotan la tierra; los otros, la industria y el comercio. La ciencia aplicada hace en Rumanía progresos visibles, sobre todo en lo que concierne á las matemáticas y á las construcciones. La ciencia teórica está

bien representada en las Universidades. Lo relativo á la geografía, la geología, la fauna y la flora de Rumanía, así como su historia, son objeto de una cuidadosa investigación. Lo mismo ocurre en las Bellas Artes. En la pintura y en los rudimentos de escultura que los rumanos han producido hasta ahora, son los tipos y los aspectos del país los que proporcionan el tema principal á los artistas; entre ellos, Grigoresco es, seguramente, el que mejor reproduce en sus cuadros la poesía del campo rumano. La única región de lo bello en que los rumanos han producido obras duraderas, es la poesía. Los dos poetas más grandes del pueblo rumano, Basilio Alexandri y Miguel Eminesco, muertos ambos á fines del siglo pasado, han sabido incorporar sus concepciones á las formas nacionales y á la lengua rumana más original. La obra magistral de Elena Varesco, *La Rapsodia de la Damboritza*, puede dar una idea de la nueva armonía que ha sabido dar la poesía rumana. La belleza de la forma es su nota esencial.

*Necrología.*—Eugenio Lederlin; discurso pronunciado por M. Binet.—D. BARNÉS.

#### Revue pédagogique.—Paris.

JULIO

*La pedagogía de San Agustín*, por L. Perrotin.—La historia de las doctrinas pedagógicas no ha concedido quizás á San Agustín toda la importancia que su vida y su obra merecen. El objeto de la enseñanza es, para él, *armar* los futuros ciudadanos de la Ciudad de Dios, con conocimientos esenciales para la realización de la felicidad eterna; pero ¿cómo alcanzar este fin?—Nuestro actual cuidado por la «unidad de la enseñanza» aparece dominante en la sociedad cristiana del siglo IV y en San Agustín.—En el opúsculo *De Catechizandis rudibus*, expone las dificultades que encuentra en su tarea, inherentes unas á la naturaleza del hombre y á la de la enseñanza otras; indica para triunfar de ellas un método de exposición y una casuística pedagógica, tan útiles para la instrucción del pueblo en 1912, como lo eran en el

año 400. San Agustín contesta á los problemas propuestos por Deogratias, diácono de Cartago: «¿por dónde comenzar y por dónde acabar la exposición de la doctrina?» Los intérpretes de la verdad cristiana tienen un punto de partida; pero ¿y para la historia humana? Hay que servirse del fluir sensible del tiempo y de los hechos para dar al niño la idea de que la causalidad encadena los sucesos en el presente, ha determinado el pasado y decidirá el porvenir. El único medio de escapar á la insuficiencia de nuestras ideas sobre los límites temporales del mundo, parece ser inducir de la necesidad de la ley la necesidad de su permanencia en el tiempo infinito. Donde decimos *causalidad*, San Agustín dice Dios y hace descansar sobre esta noción de eternidad toda la historia de la Iglesia hasta nuestros días. ¿Para dar una idea plena (*narratio plena*) de la historia, hará falta relatar todas las épocas? No; el detalle es inútil; importa la profundidad, y no la extensión. El arte de la enseñanza reside en la elección de los hechos más significativos y en insistir sobre las articulaciones de la historia para hacer comprender la continuidad de los hechos históricos.—San Agustín intenta conciliar la filosofía antigua y el dogma cristiano. El tratado de la *Doctrina cristiana* revela el cuidado que pone en adaptar la educación romana y la retórica ciceroniana á las necesidades del cristianismo, y de regular el empleo de la cultura clásica según los intereses de la religión y de la fe.—El programa de San Agustín responde á necesidades, de las cuales aun subsisten muchas, porque tocan á la naturaleza humana. Lo esencial en la narración es que sea *plena*; es decir, que dé cuenta fielmente ordenada del desarrollo de los hechos que relata; no debe dejar, en el espíritu del oyente, dudas sobre la continuidad de los hechos, su encadenamiento y articulación. San Agustín establece un diagnóstico descriptivo de las dificultades encontradas por los maestros encargados de la enseñanza del pueblo; después busca el remedio. Grande es la pena de quien sintiendo vivir en sí una verdad precisa, ardiente, com-

prueba su impotencia para comunicarla con toda su fuerza; es este un fenómeno inherente á nuestra naturaleza. Los medios para atenuar sus consecuencias se refieren á la teoría de la atención y de la memoria, la atención de los oyentes es la prueba única de que el discurso agrada, y provoca de su parte un movimiento espiritual idéntico al del orador. Pero la palabra es un procedimiento lento y mediato de la transmisión del pensamiento. ¿Es un obstáculo insuperable para la enseñanza? No; aprender es recordar; sólo se recuerdan las cosas á que se ha prestado atención, las que han dejado una huella en la conciencia; son estos vestigios (*vestigia*) del pensamiento los que se juntan con sílabas y palabras. No se puede hacer pasar aquellas huellas que los conceptos del espíritu imprimen en la memoria del sujeto pensante al sentimiento del auditorio; son interiores, y la palabra es exterior; este mal es consecuencia de nuestra naturaleza imperfecta, y se compensa un poco por el oficio de la memoria. La memoria y el lenguaje son íntimamente solidarios; por otra parte, *animus est ipsa memoria*. No se concibe un lenguaje que exprese un puro presente, puesto que el presente de la conciencia es instantáneo. Sólo el lenguaje inmediato sería universal; pero este lenguaje es el verbo, el *Fiat lux*, que indica la creación *ex nihilo*, no esta eterna conservación de lo creado, que es la vida en su desarrollo histórico. La historia es la memoria de la humanidad; la expresión, lo esencial del lenguaje. No hay pensamiento sin lenguaje; auxilios naturales de este son el rostro, la actitud; el que enseña debe animar su palabra con la movilidad de su cuerpo y de su rostro, aunque en cierto límite, que se refiere á la delicadeza siempre peligrosa é incierta de los procedimientos exteriores de enseñanza.—Al hacer comunicar el espíritu con la historia se hará seguir paso á paso la marcha misma de un desarrollo histórico uno é idéntico; aquí está el enlace del método catequista de San Agustín con su teoría del conocimiento. Su pedagogía descansa: 1.º, en la idea de la unidad histórica del mundo; 2.º, en la noción de la armonía

necesaria en el hombre de las facultades psíquicas: atención, asociación de ideas, memoria. El lenguaje traduce y conserva esta dependencia del hombre frente á la historia; es el supremo instrumento de la pedagogía. Pedagogía equivale á catequismo, y catequesis, en su primitivo sentido, es enseñanza que levanta eco en quien la recibe.—El primer punto de esta «casuística pedagógica» consiste en el conocimiento del público que se enseña. No se tomará un tono doctoral que pueda hacer pensar que el «doctor» menosprecia los conocimientos rudimentarios de los oyentes; nuestra enseñanza debe continuar y no contradecir la preparación elemental que éstos tuviesen. Es necesario asegurar la confianza, sin la que todo es vano en el espíritu del oyente. Importa ante todo mantener en el auditorio una atmósfera de simpatía. Sencillez en la manifestación oratoria; la verdad vale por sí misma, aparte de su intérprete; la sinceridad vale más que un lenguaje bello. Sencillez, claridad, firmeza. Usará de la severidad el catequista, pero con circunspección. Debe contar el fiel con sus propias fuerzas y el desenvolvimiento continuo en él, de la verdad; tal es la idea que une las dos partes de la pedagogía agustina: narración histórica y conocimiento del alma. Establece su pedagogía sobre la idea de un progreso humano relativo al hombre, continuo como la historia del hombre, paralelo á su desarrollo natural.—La escuela moderna debe concebir una pedagogía estrictamente humana por su contenido, su fin y sus medios; condición de su eficacia es el conocimiento psicológico del hombre ó del niño; pero no basta, necesita también quien escruta las almas un gran amor á la verdad y al hombre; el único medio para abrir las almas es el amor del hombre, la caridad y olvido de sí.—Métodos de enseñanza: *narratio*, exposición de la doctrina dirigida á las facultades intelectuales; ha de acentuar las articulaciones de la historia é imponerse por su continuidad lógica: *exhortatio*, el conjunto de procedimientos capaces de mover el corazón y obrar sobre el sentimiento. Los dos son recomendables en la

enseñanza actual; así la vida de la escuela se hará activa, alegre, productiva; no veremos que los niños reciban con pena y tristeza una enseñanza que no despierta en ellos eco, simpatía ni realidad alguna, y sobre todo ni una sola idea de utilidad práctica y humana.

*La Universidad de Salzburgo y sus Cursos de vacaciones*, por L. Roth.—Salzburgo es una ciudad interesante para el turista, por las bellezas naturales que la rodean, su original carácter y los notables recuerdos arqueológicos que conserva de la Edad Media, del Renacimiento y sobre todo del siglo XVIII; por su Museo, y también, en cuanto á la Prehistoria, por los descubrimientos realizados en las minas de sal y en los lagos.—Salzburgo tiene un pasado glorioso: ha sido hace mucho tiempo un gran centro de vida intelectual: destruida en el siglo V, data del VII su renacimiento. Sus arzobispos la hacen una de las ciudades más prósperas del Imperio germánico en los siglos XIII al XV.—Al comienzo del siglo XVII, uno de aquéllos crea un gimnasio, cuya dirección se confía á monjes benedictinos; se transforma después en un establecimiento de enseñanza superior, inaugurándose en 1623 la Universidad, que enseña una teología y una filosofía inspiradas exclusivamente en las obras de Santo Tomás de Aquino. Se caracteriza, en el XVIII, por su espíritu de tolerancia, conciliando su carácter eclesiástico con las exigencias del progreso científico. Se suprime en 1810 la Universidad, acarreado la ruina material é intelectual de Salzburgo. Las memorias y peticiones sobre el restablecimiento de la antigua Universidad se suceden. En 1884 se concibe el proyecto de una Universidad católica libre; es recibido con entusiasmo por el partido ultramontano, y se forma una Asociación para reunir fondos, aprobada por el papa León XIII.—Los partidos liberales, contrabalanceando esta empresa, constituyen la *Salzburger Hochschulverein*, que asumió la misma tarea. Esta Asociación ha tomado carácter político. Para provocar la formación de una atmósfera universitaria, se han organizado los

Cursos de vacaciones, con el auxilio de especialistas como Meyer-Lübhe, Dahn, Lamprecht, Mommsen, Sombart, Ziegler, etcétera. Las conferencias se han dividido en cuatro grupos: 1.º, Historia y Filosofía; 2.º, Ciencia del Derecho y Economía política; 3.º, Literatura y Lingüística; 4.º, Ciencias naturales. Siendo su objeto provocar en Salzburgo la eclosión de la vida universitaria, quieren ser fiel imagen de lo que es una Universidad alemana ordinaria. Los cursos son esencialmente científicos y especializados; traducen la tendencia, cada vez más clara en la enseñanza universitaria alemana, á elevarse sobre el detalle histórico y conceder mayor lugar á las ideas generales.

*Reorganización de las Escuelas primarias superiores en Prusia*, por V.-H.-F.—Se ha reconocido en Prusia, como en otras partes, que la escuela primaria elemental es insuficiente para los niños destinados al comercio local, la pequeña industria, funciones subalternas en las administraciones públicas, etc., y tampoco puede convenirles la enseñanza secundaria con sustendencias á la cultura general y desinteresada y sus métodos científicos. Desde 1872 el Gobierno de Prusia sanciona un tipo intermedio entre esas dos enseñanzas, la llamada *media* ó burguesa (primaria superior de Francia). Prosperó sobre todo, en localidades alejadas de los grandes centros y llegó á constituir un tipo independiente y completo de enseñanza primaria, intermedio entre la elemental y la secundaria, aunque más próximo á ésta por su objeto, métodos y alumnos.—En su mayor número fueron organizadas y sostenidas por los municipios, aunque fundaron algunas los particulares, especialmente de niñas. Tomaron el carácter especial que indicaban sus propios intereses ó las necesidades locales. Daban enseñanza general, añadiendo algunas preparaciones especiales (escuelas prácticas y profesionales, normales, etc.), á lo que, en parte, con la prolongación de la edad escolar, etc., debieron su éxito. Hoy, después de 30 años de fecunda evolución, ha parecido necesario revisar el reglamento de dichas escuelas para poner en

armonía su enseñanza con otras enseñanzas existentes, de lo que ha nacido un reglamento nuevo (3 de Febrero de 1910), puesto en vigor desde el comienzo del año de 1911. He aquí sus líneas fundamentales y sus disposiciones, por orden de materias: El curso completo de estudios es de nueve años; tendrá, pues, nueve clases, tres de cada grado (inferior, intermedio y superior). La escuela media es del todo independiente, ó bien está combinada con una escuela primaria elemental, de tal modo que el grado inferior sea común á las dos escuelas.—Esta organización no es, sin embargo, obligatoria, pudiendo subsistir las escuelas de tipo antiguo, con ó sin carácter individual, y conservando su libertad la iniciativa privada que tan felizmente ha desarrollado esta enseñanza.—La enseñanza no es gratuita.—Se puede ingresar á la edad máxima de seis años, ó desde los nueve si entran en un grado intermedio. El número de discípulos en una clase de los grados inferior é intermedio puede llegar á 50, y en el curso superior hasta 45.—Es regla general la separación de los sexos, á excepción del caso en que el número de discípulos de cada sexo no justifique aquélla.—No debe pasar de cinco horas el trabajo diario.—Es obligatorio el estudio de un idioma extranjero; estudiar más de uno es facultativo. En la enseñanza de la Aritmética se pensará en sus aplicaciones prácticas, contabilidad, etc. Se organizarán trabajos manuales propiamente dichos (enseñanza de trabajos caseros á las niñas, de horticultura, etc.). Estas enseñanzas no son, generalmente, obligatorias. Para evitar el *surmenage* no se permitirá tomar parte á los alumnos en más de una enseñanza facultativa; el Ministro ha fijado también algunos horarios, recomendando no conceder á una materia determinada el máximo de horas para extender el estudio, sino para profundizarlo; la calidad importa más que la cantidad. Problema de la especialización: el Gobierno invita á las autoridades de las escuelas medias á apropiarse el plan de estudios del grado superior (los tres años últimos) á las necesidades particulares de los niños; el primero y se-

gundo año conservarán su carácter general. Algunas escuelas medias tienen por objeto preparar para las escuelas secundarias, gimnasios clásicos, etc.; en ellos se aleja más el plan de estudios, desde el grado medio, del de la escuela primaria elemental, deseando ganar tiempo en ciertas materias, en especial en el estudio de lenguas vivas; no se tema sin embargo que resulte una tendencia á imitar las enseñanzas secundaria y técnica. No se retendrá á los alumnos más de cinco horas diarias. Se recomienda, en el grado inferior sobre todo, no consagrar más de media hora á ciertas materias (cálculo, geografía, religión, gimnasia, canto, etc.), si bien diariamente, lo que hará tomar á los alumnos parte más activa y personal. *Debe permanecer como principio fundamental de la enseñanza media ó primaria superior el número limitado de lecciones diarias.*—*La instrucción religiosa:* sigue figurando al frente de las materias del programa; se le concede media hora diaria en las tres clases de grado inferior, y dos horas semanales en los siguientes. Esta enseñanza es general y catequista; se buscará sobre todo la conservación y fortificación del sentimiento religioso, cualesquiera que sean las creencias de los alumnos. *La lengua materna:* es lo central del plan de estudios; se le concede hasta diez horas semanales en los tres primeros años, y en los siguientes, de cinco á siete. Objeto perseguido: conocimiento de la lengua alemana hablada y escrita, aptitud para escribirla y hablarla deprisa, correctamente y con claridad. De la literatura se enseña lo necesario para despertar en los niños el sentimiento de su belleza y el amor á la patria. Se les enseña á expresar sus ideas en un lenguaje sencillo y correcto; buena pronunciación. Más adelante se dará preferencia á la lectura de trozos fáciles en prosa, y se facilitarán lecturas apropiadas que puedan hacer entre sí los alumnos y de las que den cuenta en la clase. Ortografía (aunque no como asunto de lecciones especiales); se intenta en el grado inferior hacer comprender lo que es correcto gramatical y ortográficamente; estos ejercicios se continúan en las clases

de los grados siguientes, dejando para el superior los detalles difíciles, las irregularidades, los idiotismos, etc. Las faltas individuales deben ser corregidas ante toda la clase y con la participación de todos los alumnos. Después de haberlos ejercitado en copiar, se les enseña á tomar notas y á hacer redacciones. *Idiomas extranjeros:* Se reconoce el principio de Goethe: la enseñanza de la lengua materna gana con el estudio de las extranjeras. Dos figuran en el nuevo programa: inglés y francés; sólo una es obligatoria, dependiendo la elección de las condiciones y necesidades de las regiones y los educandos. Comienza esta enseñanza en la segunda clase. En este grado el programa comprende: pronunciación exacta de sonidos por ejercicios de acentuación y de lectura cuidadosamente graduados, adquisición de un vocabulario usual, reglas de la conjugación regular y principios de la irregular; valiéndose de lecturas, cantos, conversaciones sencillas. En el grado superior se continúan estos ejercicios profundizándolos; se acomete la conjugación irregular; lecturas, redacciones, cartas de negocios, estudios etimológicos y de síntesis. Se establecen algunas diferencias entre las clases de francés é inglés. Al reparto indicado se acompañan instrucciones metodológicas muy detalladas; los ejercicios de conversación no deben degenerar en un juego insípido de preguntas y respuestas sin interés; en las traducciones se exigirá rigurosamente una traducción alemana correcta, para hacer sentir bien á los discípulos las propiedades características del idioma extranjero, etc.—Como lengua de enseñanza, se usa, por regla general, la materna.—Hay que hacer ejercicios escritos, desde meras copias, dictados, etc., en un comienzo, hasta redacciones libres, sobre todo epistolares. *(Continuará.)*

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*Por los periódicos extranjeros.*

*Bibliografía.*—GUILLERMO ESCOBAR.

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

Teléfono 316.