

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

MADRID, 31 DE MAYO DE 1909.

NÚM. 590.

SUMARIO

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL
ATENEU BARCELONÉS

PEDAGOGÍA

El fermento en la educación en el continente y en América, por *Mr. M. E. Sadler*, pág. 129.—La enseñanza de los diferentes idiomas nacionales en Bélgica, por *D. E. Jardí*, pág. 138.—La educación en Inglaterra, por *D. José Castillejo y Duarte*, pág. 140.—Revista de Revistas: Francia: «*Revue pédagogique*», por *D. D. Vaca*, página 143.—Inglaterra: «*The Journal of Education*», por *D. Adolfo A. Buylia*, pág. 147.

ENCICLOPEDIA

Sobre el concepto de la Sociología, por *D. Adolfo Posada*, pág. 156.

INSTITUCIÓN

Noticia, pág. 160.—Libros recibidos, pág. 160.

PEDAGOGÍA

EL FERMENTO EN LA EDUCACIÓN EN EL CONTINENTE Y EN AMÉRICA

por *Mr. M. E. Sadler*,

Profesor de Educación en la Universidad
de Manchester.

I

En estos últimos años ha habido un marcado aumento de interés por la cuestión de la educación nacional en la Europa occidental y en los Estados Unidos de América, por no hablar del Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Rusia y el Japón. El influjo de la educación en la potencia industrial y

comercial es reconocida en algunos países. Se piensa más que se había pensado hasta ahora en las más profundas y difíciles cuestiones, como el influjo de los diferentes tipos escolares sobre la estructura social y los ideales cívicos. Las aspiraciones educativas se distinguen ahora entre sí con más agudeza que antes, y hay una mayor propensión á admitir que la solidez y bienandanza de cada grado de educación están íntimamente ligadas con la bienandanza de las restantes. El número de libros consagrados á la discusión de los problemas educativos parece haber aumentado considerablemente. Las autoridades centrales y locales han sido recargadas con la creciente complejidad de la administración relativa á la enseñanza. En diversos países, la mayor parte de la legislatura la han consagrado los Parlamentos á las cuestiones pedagógicas. En casi todos ellos se vería, si las respectivas estadísticas comparadas fuesen menos incompletas (como la naval y militar), que las reclamaciones de la educación, sea primaria, secundaria, técnica ó universitaria, obtienen de los fondos públicos un aumento de subsidios. Tan general es este movimiento en favor del crecimiento de gastos para la educación nacional, que quien pulse el presente estado de la opinión pública, especialmente en Alemania y en los Estados Unidos de América, se sentirá inclinado á decir que el desarrollo del poder sobre el mar y el de la escuela son dos de las principales aspiraciones nacionales.

Este creciente y fervoroso celo por el progreso educativo se ha complicado por las dudas relativas al género particular de edu-

cación que sería conveniente para una nación dada, en vista de su temperamento, situación económica y responsabilidades políticas. Puede decirse que nunca ha habido una tal notoria unidad de convicción en cuanto á la necesidad de la educación; ni una tal vacilación interna en cuanto á los fines educativos. Por eso me propongo revisar con la mayor brevedad las principales tendencias del movimiento educador, que se manifiestan en Francia, Alemania y los Estados Unidos de América, y considerar los puntos en que han venido á chocar las diferentes corrientes de la opinión educacionista.

El estudio comparativo del movimiento pedagógico (con atención á las diferencias en cuanto á la historia y al temperamento nacional y en cuanto á la condición social) no deja de ser práctico, puesto que los intereses intelectuales y económicos de las grandes naciones están estrechamente enlazados, y, por consiguiente, un cambio profundo operado en las condiciones de la educación en una de ellas influye ciertamente, más ó menos pronto, en las restantes. No es menos ventajoso dicho estudio para Inglaterra, que forma como el lazo de unión entre el Occidente europeo y la América del Norte, y que no debe retrasarse en el constante reconocimiento de una nueva situación intelectual, y, por consiguiente, en la readaptación de nuestros fines educativos, ni en notar oportunamente los cambios que en su día arribarán á nuestras costas. Francia, Alemania y América, á su vez, retroceden y comienzan á realizar ciertos tipos de educación, que nosotros, por nuestra posición insular, hemos conservado y desenvuelto, y que admiran sinceramente, reconociendo que hay mucho que aprender en ellos.

II

Se puede decir que hay un sistema francés de educación, en un sentido más verdadero de la palabra que en Alemania ó en América. No hay en Berlín un Ministro imperial de Educación, ni hay un Ministro federal de Educación en Washington. En cambio, la tradición napoleónica sigue invis-

tiendo al Ministro de Instrucción pública en París con un prestigio que excede á su propio deseo y al espíritu presente de la ley. Por razones históricas, París posee para la Francia docente un poder atractivo que no tiene semejante en el sistema educativo de Alemania ó América. En materia de gobierno de la educación y, por fortuna, todavía más en cuanto á los fines y aspiraciones educativas, los diferentes estados del Imperio germánico conservan una amplia libertad y mantienen fecundas variedades de organización. Turingia, Baden, Baviera, son, todavía, por diferentes modos, un contrapeso al influjo educativo de Prusia. En los Estados Unidos de América, hay diferencias contradictorias en la organización pedagógica, y diferencias no menos significativas en el temperamento educativo de los diferentes Estados y aún en las diferentes ciudades. Massachusetts, Rhode Island, Pensilvania, Virginia, Illinois, Minnesota, representan, por causas, tanto históricas como económicas, diversos ideales en educación y diversidades correspondientes en tradición administrativa. Quien observe el trabajo de una de las escuelas de la ciudad de Nueva York, no podrá imaginarse que está en Boston; ni cuando visite una escuela en Atlanta (Georgia), pensará, ni por un momento, que está en Minneápolis. En Francia, por el contrario, á despecho de profundas diferencias regionales, y á despecho de la incipiente descentralización que ha sido la tendencia de los pedagogos reformadores franceses en estos últimos años, todavía persiste el hábito centrípeto de esperar de París toda dirección y de somnolencia en el uso de la libertad provincial.

No obstante, hay, en un verdadero sentido, una tradición germánica en educación, como la hay francesa y la hay (dentro de ciertos límites) americana; y se distinguen por un diverso tono y tendencia, que puede, por consiguiente, ser contrastado (lo mismo desde el punto de vista administrativo, que desde el intelectual), con el de Francia y el de los Estados Unidos. Las tres naciones, por ejemplo, dan diferente relieve al resultado de un plan de segunda enseñanza. El alemán, generalmente, pregunta al joven qué sabe.

El francés, qué exámenes ha sufrido. El americano, qué puede hacer. No es que el alemán preste atención solo al resultado intelectual; sino que desea vivamente que en su país vaya connotado un cierto grado de cultura general por un curso completo de enseñanza escolar de un tipo dado. Ni quiere decir tampoco que el francés considere el hecho de haber sufrido ciertos exámenes como un valor definitivo en sí mismo; sino más bien como prueba suficiente de calificaciones usualmente notadas. El americano, á su vez, se interesa directamente por el vigor individual y la habilidad práctica del hombre, y espera que la escuela lo preparará para un vigoroso esfuerzo en los asuntos de la vida, más bien que proveerlo de un promedio prescrito de contenido intelectual.

En Alemania, la masa popular interviene bien poco en la determinación de la política educativa; en América, por el contrario, la mayor parte del sistema de educación está sujeto á la inspección popular; en Francia, los asuntos docentes están bajo órdenes de la Administración, la cual está mantenida, á veces, en jaque por la resistencia académica y templada por los debates parlamentarios.

En Alemania, el nivel de la educación está mantenido por la labor de un cuerpo de maestros especialmente adiestrado, culto, consciente de su saber, profundamente versado en los métodos de instrucción y devoto del aspecto intelectual de sus deberes profesionales. En Francia, la brillantez y estímulo de los mejores maestros son debidos, en parte, á la fuerza vivificadora de una gran tradición científica y literaria; en parte, á la presencia en muchas de las escuelas secundarias, especialmente en las de París, de distinguidos hombres de letras, cuyo trabajo en las clases no supone ningún cuidado pastoral de sus alumnos fuera de la escuela. En América, el influjo educativo es mucho menos exclusivamente masculino, más social que disciplinario, más difusivo que intensivo, más atractivo que severo, y en él se ofrece estable y vigoroso el resultado de la camaradería más bien que de la vigilancia.

Tales son, en breve bosquejo, las principales notas características de la educación en Alemania, Francia y los Estados Unidos

de América, respectivamente. Cada sistema tiene su peculiar excelencia, digna de notarse, y cada cual tiene también los defectos de sus cualidades. Cada uno de los tres países está altamente orgulloso de sus resultados educativos, aunque América sobrepuja á los otros dos en la intensidad del entusiasmo popular por las escuelas públicas. Francia, á veces, oculta el sentimiento de su potencia educadora bajo su humor autocrítico presente; mientras que Alemania, á la cual tanto debe el mundo entero en materia de educación, parece en peligro de tomar su propia supremacía educativa como un poco demasiado asegurada.

Podemos así quizás intentar un sumario de los puntos más salientes de los tres sistemas educativos contrastados á que me vengo refiriendo.

La educación francesa brilla por su gran tradición de estilo literario, cuyo cultivo y trasmisión es la misión y la gloria peculiar de sus clásicas escuelas secundarias, y en el estímulo para la claridad del pensamiento y para la curiosidad intelectual, que los niños inteligentes reciben en las escuelas secundarias de sus capitales. Una tercera gran nota característica de la educación francesa contemporánea es el fervor propagandista de una gran parte del cuerpo de maestros é inspectores, que sirven actualmente á la República en relación con las escuelas primarias en las ciudades y en el campo.

El sistema alemán brilla en el grado de instrucción académica y tecnológica superior. También se destaca en la provisión de escuelas secundarias para niños, baratas, modelos, bien mantenidas y fácilmente accesibles, donde se enseña (quizás con un poco de recargo) y se equipa al hombre para tomar una parte inteligente y bien informada de la vida moderna en los oficios y las profesiones, y se le prepara para someterlo á una disciplina posterior de un adiestramiento técnico especial. Una tercera, pero no menos importante excelencia de la educación alemana, es la de estar cimentada en la combinación de una inteligente iniciativa municipal con la experta inspección por parte del Estado. En el tiempo presente, ésta es quizá la característica más notable del sistema entero.

El sistema americano brilla, especialmente, en el desenvolvimiento de la personalidad de los jóvenes, estimulándolos á la propia expresión en todos sentidos; así como en el gran esfuerzo que realiza para la educación de la mujer en todos los grados de instrucción. Pero su título más valioso para la admiración del mundo estriba en su enérgica fe en la eficacia de la educación; fe que, en todos los distritos progresivos y en todas las clases de la comunidad, tiene casi la fuerza de una convicción religiosa, que impulsa al pobre al sacrificio de sí propio ante las exigencias escolares del hijo, y al rico á una munificencia sin igual, y que hace posible á los vigorosos y previsores directores de la educación americana realizar atrevidos y variados experimentos en los programas de estudios, con lo que ha sido llamado felizmente «una audacia calculada» y con un idealismo característicamente práctico.

III

Pero, en todos los países mencionados, las voces que dudan de la sabiduría de muchas tendencias educativas reinantes, hablan más alto cada día. Hay por todas partes una gran fermentación en la opinión pedagógica. Y muchos sondean bajo la superficie las más profundas dificultades que se manifiestan, y que justifican esta inquietud en materia de educación.

En Alemania, por ejemplo, existen muchos observadores que sostienen que la estrecha intervención del Estado en el ingreso de las profesiones, con su correspondiente inspección sobre el rango, cualidad y marcha de los estudios en la escuela secundaria, ha producido una generación recargada de instrucción, inclinada á contraer alguna perturbación intelectual, demasiado poco adiestrada para la iniciativa vigorosa ni para afrontar responsabilidades inesperadas. El Príncipe de Bismarck sostenía que «Alemania se había arruinado por los exámenes de Estado; que la mayoría de los que en ellos triunfan quedan ya incapacitados para toda posterior iniciativa, toman una actitud negativa hacia toda cosa que se les somete, y, lo que es peor de todo, tienen una gran opi-

nión de su capacidad, porque han salvado con éxito todos sus exámenes» (1). En otra ocasión (en 1890), dijo que las escuelas superiores alemanas educan al pueblo erróneamente, y que los resultados son particularmente visibles en la mayoría de las escuelas oficiales. «Nuestros viejos (*Landräte*), decía, que vivieron en su distrito toda su vida, y fueron agricultores prácticos, conociendo en él todas las cosas y las personas, fueron hombres enteramente diferentes. Hoy está el país gobernado por cazadores de destinos, teóricos sin espíritu práctico, cuya sumisión es la única garantía por la cual la burocracia imperante mide su perfección y habilidad» (2).

Un profesor alemán verdaderamente ilustre, ha escrito recientemente mucho en el mismo sentido: «En ninguna esfera es la mortífera influencia de la burocracia tan peligrosa como en la educación mientras no nos preocupemos, exclusivamente, de que nuestras escuelas estén penetradas del vivificador espíritu de independencia. ¿Qué será de una nación, cuando el vigor intelectual de los hombres destinados á ser sus directores, se reduce á la respetable mediocridad y cuando las generaciones nacientes son llevadas, por la importancia atribuída á los certificados, á pensar que la verdadera dignidad de un hombre depende del número de exámenes que tiene que sufrir?» (3).

Un maestro alemán clásico, de larga experiencia, Lehmann, ha indicado una observación en su libro *La educación y el educador* (4). Hace notar la importancia artificial que ha venido á ser atribuída al mero conocimiento, merced al sólido prestigio y á los privilegios militares que van ligados á la aprobación de ciertos cursos de estudios prescritos. Nota que los padres alemanes no quieren educar á sus hijos fuera de los moldes autorizados, ni se atreven á provocar para ellos los riesgos de una vocación independiente. Mantiene que la nación alemana tiene actualmente un sentimiento de solidaridad mayor que lo tuvo nunca; pero que ha

(1) Von Poschinge, pág. 290.

(2) Idem, pág. 130.

(3) El Dr. Paulsen.

(4) *Ersiehung und Erzieher*.

perdido su entusiasmo moral y la individualidad de carácter, y que estos cambios se relacionan. Indica el escaso poder de la voluntad en tantos jóvenes que han pasado por sus manos, y dice que uno de ellos, á quien habló de la materia, replicó: «¿Cómo puede usted esperar de nosotros voluntad enérgica? Por todas partes se nos tiene con andadores.»

Algunos relacionan, en parte, este cambio con la tendencia á sobrestimar la enseñanza oral y á dar demasiada importancia al aspecto evolutivo de las cosas, dejando de proporcionar así á los niños una base de certeza y convicción, y acentuando prematuramente la relatividad de la verdad. El profesor Münch, de la Universidad de Berlín, que habla con un insuperable conocimiento del trabajo interior de las escuelas secundarias alemanas, deplora la tendencia á hacer la enseñanza escolar demasiado abstracta y filosófica en la representación de los problemas. Y lamenta también el efecto que ejerce sobre la imaginación y la voluntad individual la teoría de que el Gobierno es el brazo del organismo social, en vez de ser un mediador, en interés general entre las tendencias y aspiraciones opuestas que espontáneamente se muestran en las masas populares.

El Dr. Goetze, de Leipzig, sintió tan enérgicamente el peligro de esa educación predominantemente filosófica dada en las escuelas superiores alemanas, que él mismo, á pesar de proceder del Gimnasio, se consagró al mantenimiento de una Escuela Normal para profesores de trabajo manual, con objeto de incorporar más trabajo de esa índole al programa de las escuelas secundarias. Pero las tendencias dominantes eran demasiado enérgicas, y durante toda su vida su influjo directo permaneció confinado en las escuelas elementales.

El anónimo autor del singular libro *Rembrandt como Educador* (1), que ha llegado á las 45 ediciones, sostiene que «el más radical inconveniente de la presente instrucción pública alemana estriba en esto: en que los

maestros no pueden hacer una selección de sus discípulos y tienen que aceptar á todo el que venga; en que no hay posibilidad de una relación personal íntima entre él y ellos, y en que el maestro, aunque practique el arte de la educación con el espíritu de un artista, es, de hecho, un tendero, que vende al por menor los conocimientos á todo el que llega».

Organización excesiva; excesiva intromisión desde arriba; intervención del Estado en el acceso á las profesiones; extremado desenvolvimiento del servicio civil (central y municipal); carácter demasiado verbalista de la instrucción y falta de variedad é iniciativa individual son los males que, en opinión de muchos, sufre la educación alemana en el tiempo presente. Existe un gran deseo, por parte de las autoridades educativas alemanas, de desenvolver en sus escuelas un mayor amor por los juegos y un sentido más enérgico de la responsabilidad solidaria de los niños y del *esprit de corps*. Se siente una creciente admiración por lo mejor que hay en la vida de las escuelas secundarias inglesas. Piensan que no se estiman bastante muchos de nuestros métodos de instrucción y envidian nuestra falta de uniformidad oficial. Parece que no es frecuente que un alumno alemán deje con tristeza su escuela.

Casi exactamente los mismos sentimientos expresan los maestros franceses, y, en general, los al presente que escriben acerca de las escuelas secundarias francesas. La Comisión parlamentaria sobre la segunda enseñanza, presidida por M. Ribot, acabó sus tareas hace dos años, y su voluminoso informe es un almacén de interesantes testimonios acerca de las aspiraciones y métodos de los liceos franceses.

M. Boutmy sostiene que, en las escuelas secundarias francesas actuales, se piensa demasiado en propagar el conocimiento y demasiado poco en despertar la reflexión. M. Gréard deplora la tendencia á sacrificar la actividad del espíritu al mero resultado. M. Emilio Bourgeois aboga por una mayor variedad y una mayor libertad en la educación, pero á condición de que las escuelas se sientan ligadas por un enérgico sentimiento de unidad en el servicio de la

(1) *R. als Erzieher*; Leipzig, Hirschfeld, página 312.

nación. M. de Coubertin protesta contra la lucha de intereses en tantas materias y contra la tendencia á enseñar demasiado, dejando á los niños muy poca energía y lugar para su propio desenvolvimiento. M. Duhamel nota que los maestros secundarios franceses debieran convivir más con los niños, como hacen los ingleses. El maestro francés, como el alemán, tiene pobre idea de lo que sus devotos compañeros de Inglaterra piensan acerca del lado *pastoral* de su trabajo. A través de todo el Informe, se tropieza con frases de admiración por los aspectos mejores de la vida escolar inglesa; no por nuestros métodos de enseñanza, que son quizás demasiado despreciativamente rechazados, pero sí por el *esprit de corps*, por la educación del gobierno de sí propio, por los juegos escolares y por la poderosa energía de la tradición escolar.

Las nuevas disposiciones en las escuelas secundarias francesas están inspiradas por el ardiente deseo de ajustar sus resultados á las necesidades que en la opinión pública se han despertado. Es todavía demasiado pronto, para predecir las consecuencias del cambio.

Volviendo á América, nos encontramos un notable desenvolvimiento, durante los dos ó tres años últimos, de la tendencia á criticar algunos de los resultados de la educación elemental y secundaria.

Las críticas más significativas son las del profesor John Dewey, de Chicago, cuyos escritos (especialmente *La Escuela y la Sociedad*) atacan de raíz muchos de los supuestos en que descansa la enseñanza primaria pública en los Estados Unidos. «Nuestra vida social—escribe (1)—ha sufrido una completa y radical transformación. Si nuestra educación ha de tener algún significado para la vida, debe, á su vez, sufrirla igualmente radical y completa. Esta transformación está ya en vías de progreso... La introducción de ocupaciones manuales, del estudio de la naturaleza, de las ciencias físicas, del arte, de la historia; el cambio de atmósfera en la Escuela Normal, en la relación

entre maestros y discípulos y en la disciplina; la introducción de factores más activos, expresivos, y autodirectivos, todos éstos no son meros accidentes, sino las necesidades de la evolución... Nosotros debemos hacer de nuestras escuelas una comunidad embrionaria de vida activa, en el tipo de ocupación que refleje la vida de la sociedad exterior y más amplia.»

Este mismo, desde el punto de vista pedagógico, y combinado con una gran fe en los métodos educativos, es el sentido de M. Pobyedonostseff, en su crítica de la escuela elemental moderna. M. Pobyedonostseff escribe que «es un día desgraciado aquel en que la educación priva al niño de aquellos ejercicios de sus primeros años mediante los cuales adquiere, aunque inconscientemente, el gusto y la capacidad para el trabajo. La inmensa mayoría de los niños deben aprender á ganarse la vida con sus manos. Y el adiestramiento para este trabajo es necesario comenzar desde los primeros años».

Pero entre el punto de vista de M. Pobyedonostseff y el del Dr. Dewey hay esta profunda diferencia. El estadista ruso prescinde de la necesidad de que la educación gradúe esta iniciación en el trabajo manual; pone toda la fuerza en el lado económico y —digamos—represivo del problema; prescinde del desenvolvimiento de la individualidad del niño, de su adiestramiento para la libertad del pensamiento y para la expresión de sí propio y de la adquisición de aquellos conocimientos esenciales para la libre ciudadanía en el Estado moderno. El maestro americano enfoca en su totalidad el problema educativo, aspirando, no á la represión, sino á la total realización de la aptitud personal y del carácter. Pero aunque el Dr. Dewey pone el dedo en muchos puntos débiles de la educación elemental moderna, no puede definir el orden social para el cual debiera preparar la escuela; ni puede escapar á la dificultad de que, para el desempeño, en la vida adulta, de las tareas tan mecánicas de la industria moderna ese libre desenvolvimiento de la facultad artística en la primera infancia es, por desgracia, innecesario.—Miss Juana Addams, directora de Hull House, de Chica-

(1) *The School and Society*, pág. 44.

go, en su reciente libro *La Democracia y la Ética social* (1), llama la atención sobre el carácter excesivamente literario de la enseñanza en las escuelas primarias americanas. «La educación de los hijos de los trabajadores—dice— hasta donde cabe que tenga tendencia profesional, es en sentido eclesiástico. No se ha estudiado bastan'e al niño que entra desde muy temprano en la vida industrial y se queda en ella permanentemente, con objeto de darle alguna compensación á su monotomía y aburrimiento. Ó no nos hemos enterado de que las ciudades se han hecho grandes centros de producción y manufactura, en que está comprometida una gran masa de población, ó no hemos tenido suficiente presencia de espíritu para adaptarnos á este cambio. Admiramos mucho más á los hombres que acumulan riquezas y se aprovechan de los resultados de la industria, que á los que actualmente empujan hacia adelante los procedimientos industriales; y nuestras escuelas todavía siguen preparando á los niños casi exclusivamente para la vida comercial y profesional.»

Mr. Hanford Henderson, en su libro *La Educación y la Vida más amplia* (2), ofrece la siguiente crítica: «Nuestra educación corriente—escribe— no ofrece un éxito proporcionado al dinero y á los esfuerzos que cuesta...» (3). «Parece mayor servicio social limpiar la máquina de la educación oficial de gran parte de los presentes métodos educativos, que intentar perfeccionarla...» (4). «La más próxima modificación que cabe para llevar á cabo el programa de una educación orgánica, debe referirse á nuestros *kindergarten*, á las escuelas de trabajo manual á las de artes, á las de música, á los gimnasios...» (5). «Las vastas escuelas elementales y superiores, con el número excesivo de sus alumnos y su exacta clasificación, han sido creadas más bien por consideraciones administrativas que por consideraciones

humanitarias. Ofrecen ciertas ventajas mecánicas; pero, desde ese punto de vista administrativo, no dan resultados indiscutibles...» (1). «La educación se convierte en una maquinaria, exactamente como la política, y es cosa grave marchar fuera de línea...» (2). «Estamos produciendo sentimentalistas en vez de hombres fuertes...» (3).

La última nota, la da un escrito reciente del Dr. Hanley, de Yale, sobre la *Significación y fin de la educación secundaria*. «Creo—escribe—que la exactitud en la educación es un factor ético más importante de lo que la mayor parte de los hombres están al presente dispuestos á admitir... La cosa importante sobre cuya enseñanza debemos insistir ahora, es esa exactitud (*accuracy*) en el pensar» (4).

IV

Los puntos en los cuales, en todos los países nombrados, parece agudizarse de un modo más análogo el conflicto de las tendencias educativas, pueden ser, quizás, resumidos como sigue:

1.º ¿Cuáles deben ser las tendencias de la educación secundaria para los muchachos, en las presentes condiciones? ¿Cuál su plan, ó planes, de estudio? Esto suscita la cuestión de la educación clásica. ¿Cuáles, las condiciones para la admisión en esos estudios? ¿A qué privilegios sociales, ó de otra clase, podrá conducir su terminación? ¿Deben ser ofrecidos gratuitamente por el Estado?

2.º Análogamente para las jóvenes ¿Cuáles han de ser los ideales, estudios y tipos de la segunda enseñanza femenina? ¿Estamos nosotros (excepto para las niñas dotadas de una especial vocación para las letras) trabajando ahora en una dirección demasiado escolástica y con excesiva preocupación por el examen?

3.º ¿Deberán ser educados juntos niños y niñas? Si es así, ¿á qué edad, es, con qué plan de estudio y bajo qué disciplina?

4.º ¿Podría convertirse en una parte im-

(1) *Democracy and Social Ethics*.—Macmillan, página 190.

(2) *Education and the Larger Life.—Meaning and Purpose of Secondary Education*.—Boston: Houghton, Mifflin.

(3) Pág. 136.

(4) Pág. 138.

(5) Pág. 139.

(1) Boston: Houghton, Mifflin, pág. 191.

(2) Pág. 210.

(3) Pág. 220.

(4) *School Review*, Dic. 1902.

portante, lo mismo de la enseñanza secundaria que de la primaria, un trabajo manual de diferentes géneros, graduado, apoyándose en razones fisiológicas y psicológicas, y enteramente aparte de consideraciones técnicas y económicas?

5.º ¿Cuál podría ser el lugar de las empresas privadas en la educación moderna?

6.º ¿Hasta dónde estimularía en el Estado moderno la variedad de escuelas y programas? ¿Cómo podría ser realmente estimulada tal variedad si se atiende debidamente á la necesidad de un grado de suficiencia que ha de ser juzgado merced á los exámenes y á la dificultad de igualar géneros muy diversos de excelencia, cuando llegamos, por medio del examen, sobre los resultados de la educación escolar y académica, á elegir el personal para el servicio de la nación?

7.º ¿En qué relación debe estar el maestro individual con el Estado? ¿Como un empleado civil que puede decir *mihi iussa capessere fas est?* ¿Como una persona enteramente independiente, con la libertad de un artista? ¿O en una posición anómala en parte bajo la dirección del Estado, pero en parte libre para hacer experimentos y descubrimientos en la ciencia de la educación? ¿Podría permitirse á todo el mundo enseñar, ó sólo á aquellos á quienes el Estado concediese licencia? Si es así, ¿en qué condiciones debe ser concedida?

8.º ¿Cuál es la mejor forma de educación para las diversas razas retrasadas ó sometidas, de tal modo que su carácter pueda desenvolverse al mismo tiempo que aumente su valor económico? Este problema del contacto de las razas es uno de los más urgentes, y lo ha descrito Mr. Bryce como determinante de una crisis de nuestro tiempo. Un problema se nos presenta relacionado con éste; al tratar del aspecto patológico de la educación pública elemental en la misma raza blanca. El influjo moral, intelectual y social de las Escuelas industriales y de reforma (1) es un hecho de gran significación social.

Los conflictos de ideales educativos á que me he referido pueden reducirse á dos, que, á su vez, están muy relacionados entre sí. El primero es un conflicto de aspiraciones sociales, una batalla entre teorías de organización social discordantes, aunque, con frecuencia, á medio articular solamente. La creciente influencia de este aspecto de la cuestión se muestra en la aparición de ciertas obras, tales como la *Pedagogia social* del Dr. Natorp (1) y la del Dr. Bergemann, de título semejante (2), ó la de M. Vial, *L'Enseignement secondaire et la démocratie* (3), y los libros del Dr. Dewey y Mr. Henderson, á que ya me he referido. Un síntoma del mismo movimiento puede verse en el renacimiento del interés por la obra de Pestalozzi. Toda verdadera educación debe preparar para la vida. La educación nacional es un problema doméstico y de trabajo, más que un problema escolar. Implícita en la teoría educativa, por consiguiente, hay una teoría del orden social. Y la dificultad fundamental en el tiempo presente parece ser la imposibilidad de predecir con confianza las líneas futuras de la organización social.

El segundo es un conflicto entre diferentes concepciones de la naturaleza humana. Se ha notado que la teoría «sobre que reposa la educación en las escuelas de Port Royal, como toda otra expresión práctica del jansenismo, tiene sus raíces en la doctrina de la caída del hombre» (4). Contra esta concepción, está el optimismo, que sostiene que la espontaneidad de la disposición natural de todo niño será nuestra mejor guía en su educación y «gozará su propia seguridad». En una ú otra forma, estas teorías hostiles pueden ser indicadas en la literatura pedagógica del día; y quizás la principal razón de la superioridad de la enseñanza inglesa consista en estar basada, con frecuencia inconscientemente, en la combinación de los dos puntos de vista de que el niño necesita disciplina y vigilancia; pero que responde á la

(1) Estos nombres se aplican ambos en Inglaterra á instituciones correccionales.—*N. de la R.*

(1) *Socialpädagogik*; Stuttgart, 1899.

(2) *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage*; Gera, 1900.

(3) Armand Colin, 1901.

(4) Dr. Beard, *P. R.*, vol. II, pág. 138.

confianza y se desmoraliza con la sospecha. De todos modos, cada extremo tiende á desenvolver el opuesto. Contra la represión excesiva del hogar antiguo, viene la excitación excesiva de la individualidad del niño; al mismo tiempo que reacción contra los resultados de tal tratamiento comienzan ya á mostrarse en una reversión hacia la autoridad.

El estudiante hoy día de la literatura pedagógica no puede dejar de impresionarse por el número de importantes aspiraciones despertadas por unos escritores tras otros. Es como si el mundo estuviese impulsado por una interior necesidad á una batalla entre contrarios ideales. Muchas causas se combinan para aumentar la urgencia de los problemas que estos escritores suscitan. La ciencia aplicada ha cambiado profundamente las bases de la vida moderna. El desarrollo comercial y la ambición impulsan á las naciones á nuevas empresas. La psicología ha dirigido nuestro pensamiento á diferencias en el desenvolvimiento intelectual, y, por tanto, en la disciplina conveniente, entre masas que antes se acostumbraba á considerar como prácticamente semejantes. El contacto entre las razas en diferente grado de desenvolvimiento suscita la misma dificultad, en mayor escala todavía. Y el criticismo histórico y los estudios físicos han impulsado á una nueva consideración de algunas formas de expresión, que parecía, en otro tiempo, más adecuadas á las necesidades intelectuales y espirituales del hombre y de la mujer.

Tampoco parece práctico organizar tanta variedad efectiva de tipos y atmósfera educativos como la mayoría de los hombres tendrían afán de ofrecer para evitar todo rozamiento innecesario en estos tiempos de cambios intelectuales; porque la educación, en las condiciones modernas, es extremadamente costosa y hay que poner algún límite á las reclamaciones que afectan la renta de padres pobres ó los recursos del Estado.

V

El movimiento, del que me he aventurado á hablar en este escrito, afecta de un modo semejante á todos los países civiliza-

dos. Cada uno de ellos puede aprender algo de los restantes; cada sistema educativo tiene su excelencia característica y su característico defecto. Pero ningún sistema singular puede combinar las ventajas de todos. De algo se tiene que prescindir en cada uno. Nadie puede escapar al doble deseo que actualmente se siente por lo que es nacional y por lo que es internacional. Es peligroso imitar de un modo casual los métodos é ideales educativos. Todo sistema nacional de educación debe proporcionar un contrapeso al lado débil del temperamento nacional; y los más enérgicos sistemas de educación nacional lo proporcionan en efecto, aunque con frecuencia inconscientemente. Una prontitud demasiado grande para efectuar cambios en la vida interior de un sistema de educación puede provenir de no comprender que la nación respectiva necesita de una forma particular de disciplina.

Pero están las naciones tan íntimamente ligadas, que hay una creciente necesidad del estudio comparativo de los sistemas de educación, estudio que debe ser basado sobre principios científicos y conducido con observación y cuidado. Cada nación puede, de esta manera, aprender ampliamente de las otras, y huir, lo mismo de la imitación precipitada que del excesivo aislamiento del pensamiento. Bajo las presentes condiciones, el estudio tiene gran utilidad desde el punto de vista de las relaciones internacionales y de la mutua inteligencia. Pero se sobreentiende que, para que sea sano, escolar y provechoso tal estudio debe basarse: 1) en una cuidadosa investigación histórica y económica, para que pueda hacerse luz sobre las diferentes condiciones del problema en los diferentes países; 2) que sea conducido á la luz de las investigaciones de la psicología moderna; 3) que, en todo lo posible, procure comprobar sus hipótesis por series cuidadosamente ordenadas y variada de experimentos prácticos en escuelas escogidas.

Los resultados de esta investigación organizada serían á la vez: intelectualmente, sugestivos; educativamente, provechosos; económicamente, ventajosos, haciendo ver cuánto dinero se ha malgastado en educa-

ción por falta de experimentos preliminares. Puede indicarse que tales estudios ganarían mucho por la cooperación internacional y que conviene que se realicen con independencia de las necesarias reservas y exigencias ocasionales de las organizaciones de los respectivos Departamentos.

La Gran Bretaña parecería estar en una posición favorable para beneficiarse con tal estudio, y, á su vez, materialmente, para desenvolverlo. En el Reino Unido poseemos una singular variedad de desenvolvimientos educativos. A la vez, necesitamos una guía, porque tenemos un número excepcional de tipos escolares con fines siempre variables. Nuestras escuelas tienen que afrontar la misión de preparar á los hombres para desempeñar su papel en las libres democracias de nuestras colonias autónomas, ó como directores de algunas razas atrasadas ó sometidas, ó en las complejas circunstancias de la vida inglesa. Mucho de lo que á primera vista parece irresolución ó falta de orientación clara en nuestras escuelas superiores, es realmente debido á la complejidad de nuestra misión nacional. A su vez, nuestra posición geográfica y política es tal, que podemos mediar entre ideales educativos hostiles y abrir el camino á una síntesis que puede abarcar mucho de lo mejor en unos y otros. Y finalmente, ¿no podría ser la misión especial de la Gran Bretaña mostrar en la práctica que el verdadero ideal de la educación nacional no es un sistema, mecánicamente ajustado, de escuelas rigurosamente dirigidas y gobernadas por el Estado, sino una libre unión de instituciones autónomas, diversas en sus métodos y tradiciones, pero inspiradas toda por el espíritu del servicio de la nación? ¿Y no esta concepción confirmada por la naturaleza de la verdadera educación misma, la cual es una combinación siempre variable de elementos opuestas, y, en palabras de Burke, «una reconciliación de contrarios»? Avalora la tradición y tiene, sin embargo, un vivo sentido de las necesidades presentes. Nos enseña á inquirir y á cuestionar; pero también á obedecer y á creer. Fracasa, si no fortalece el carácter al propio tiempo que aguza la inteligencia. Atiende á la educación del cuerpo tanto

como á la del espíritu; á la responsabilidad y libertad personal, pero también á las exigencias de la comunidad sobre cada uno de los miembros que la forman. Combina el estímulo y la disciplina. Admite la necesidad del interés intelectual en muchas direcciones; pero también la de una «sabia pasividad» de espíritu. Al mismo tiempo, aprecia grandemente la enseñanza oral y el estudio lingüístico, pero no deja de pagar su tributo á estas sutiles influencias, que parecen pasar al carácter bajo el umbral de la conciencia y que afectan á la conducta, aunque su acción pueda ser demasiado profunda para las palabras. Es una obra artística y espiritual, llena de influencias diversas y aparentemente hostiles y forma sin embargo, un todo.

LA ENSEÑANZA DE LOS DIFERENTES IDIOMAS NACIONALES EN BÉLGICA

por D. E. Jardí,

Pensionado por la Dip. prov. de Barcelona.

Don Agustín Sardá, el esclarecido Director de la Escuela Normal Central, aducía recientemente en el Senado, en apoyo de la tesis sobre la necesidad de fundar la enseñanza en la lengua materna, el ejemplo de Bélgica.

Pocos son, en efecto, los Estados que se han preocupado de este complejo problema político pedagógico con un más alto espíritu de justicia que Bélgica, y, en este sentido, el ejemplo no podía ser mejor escogido. Pero, con todo, la cuestión no puede considerarse definitivamente resuelta, como intentamos demostrar en estas líneas.

La población de Bélgica habla, en realidad, cuatro idiomas, que por orden de su extensión territorial, son los siguientes: el flamenco ó neerlandés, el walón, el francés y el alemán. La primera de estas lenguas, de origen germánico, y que sólo se diferencia del holandés oficial por ligeras modalidades dialectales, es hablada por 3.000.000 y medio de habitantes, que ocupan las actuales provincias de Flandes oriental y occidental, Amberes y parte de la de Brabante; el

walón, de origen latino, influenciado considerablemente por expresiones célticas y germánicas, es hablado por casi todo el resto de la población, que ocupa las provincias de Luxemburgo, Limburgo, Lieja, Hainaut y Namur. El francés es el idioma de la mayor parte de la población de la capital y el de las clases instruídas de la región walona, y, por último, unos 60.000 habitantes de la región fronteriza de Luxemburgo hablan exclusivamente el alemán. El francés y el flamenco son las solas lenguas oficiales; las leyes y disposiciones administrativas se publican simultáneamente en estos idiomas, y á menudo, en el Parlamento, los oradores se expresan en flamenco.

Veamos, ahora, el lugar que ocupan estos idiomas en los tres grados de la enseñanza pública.

Al enumerar el art. 4.º de la vigente ley escolar de 1884-1895, entre las materias del programa de la lengua primaria, «los elementos de la lengua francesa, flamenca ó alemana, según las necesidades de cada localidad», no hace más que reproducir una fórmula que se ha mantenido intacta á través de todas las leyes que se han publicado sobre la materia. Importa, sin embargo, hacer notar que la fórmula trascrita no expresa el carácter que reviste la enseñanza de los diferentes idiomas nacionales en la escuela primaria: ya que no solamente se enseñan los elementos de dichos idiomas, sino que el francés, el flamenco y el alemán son, respectivamente, las lenguas vehiculares de la enseñanza de las demás asignaturas del programa. Esto es lo que, por otra parte, resulta del conjunto de las disposiciones legales, y lo que en la práctica se realiza.

De manera que, en la esfera de la escuela primaria—jardines de infancia, escuela primaria propiamente dicha, grado superior (*4^{ème} degré*) y escuela de adultos—, la cuestión de la enseñanza de la lengua maternal ni siquiera ha llegado á discutirse. Y es que el legislador belga ha comprendido, en buena hora, que si hay una verdad pedagógica que nadie pone en duda, es la que exige que las primeras nociones de cosas sean enseñadas en la lengua que conocen los alumnos.

Pero si la solución adoptada en la enseñanza primaria satisface á todos la aplicación de la primera ley orgánica de la secundaria (*enseignement moyen*) de 1.º de Junio de 1850, provocó, desde el primer momento, las más vivas protestas en la región flamenca, y recrudeció las campañas del grupo político *flamingant*, que sostiene la reivindicación de la lengua neerlandesa en todos los dominios de la vida colectiva. Algunos años más tarde, los representantes parlamentarios del aludido grupo consiguieron, tras no pocos esfuerzos, que se dictase la ley de 15 de Junio de 1883, con el exclusivo objeto de regular la cuestión en los dos grados de la enseñanza secundaria.

Esta ley, vigente en la actualidad, hace á la enseñanza del flamenco las siguientes concesiones:

Art. 4.º En las escuelas intermedias de la región flamenca, los cursos de flamenco se darán en flamenco.

Las lecciones de inglés y de alemán se darán en flamenco, hasta que los alumnos se hallen en condiciones de proseguir los estudios en la lengua enseñada.

Uno ó varios cursos del programa serán también dados en flamenco.

Art. 5.º La terminología de las ciencias matemáticas y naturales, así como la de las demás asignaturas del programa, se enseñarán simultáneamente en francés y en flamenco.

No era difícil prever que las disposiciones de esta ley no podían satisfacer al pueblo flamenco.

En efecto, el *flamingantismo* tiene como razón primordial de existencia hallar una solución á la situación anormal de la sociedad en Flandes.

Sea por una corriente circunstancial de pura moda, sea por causas más hondas, las clases superiores del pueblo flamenco muestran una marcada tendencia á servirse del francés como único idioma, mientras que el pueblo, que apenas tiene tiempo de frecuentar la escuela primaria, continúa, naturalmente, ignorándolo. Una separación, una muralla de China, se establece entre una y otra clase, que si de momento no produce otro efecto que un aislamiento moral, en

definitiva, como hace notar acertadamente L. Germain (1), puede agravar en proporciones incalculables la lucha de clases.

Ante este problema, dicen los *flamingants*, no hay más que dos soluciones posibles: ó bien el pueblo aprenderá la lengua de las clases directoras, ó bien éstas conocerán y cultivarán el idioma del pueblo. La primera solución, añaden, es insostenible. La lengua maternal no es sólo la mejor, sino que, en realidad, es el único instrumento de cultura que el pueblo posee. De aquí, el derecho primordial de éste á organizar toda su vida social, religiosa, política y administrativa en su propio idioma, y subsiguientemente, la necesidad imperiosa de que la lengua flamenca sea el único idioma vehicular de *todos los grados* de la enseñanza pública.

No es, pues, en la escuela primaria solamente, sino en las escuelas medias, donde se forma la burguesía, y especialmente, en las Universidades, donde el problema encontrará la solución deseada. Actualmente, el francés es el único idioma de la enseñanza superior, y sólo en una de las cuatro secciones en que se divide la Facultad de Letras, en la de Filología germánica, se enseña en flamenco, por razones de metodología.

No nos sería difícil reproducir los argumentos que se esgrimen ordinariamente, en pro y en contra de la creación de una Universidad flamenca en Gante, pues la cuestión está á la orden del día; pero tememos salirnos de los límites debidos.

Para nuestro objeto, basta con lo apuntado, á lo cual añadiremos, al terminar, que la idea de una Universidad flamenca gana cada día terreno, y que el mismo partido socialista, cuya importancia en Bélgica es inútil encarecer, ha reconocido repetidamente al pueblo flamenco el derecho á organizar la enseñanza conforme á sus necesidades.

(1) *L'âme belge et le peuple flamand*. Anvers, 1905.

LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA (1)

por D. José Castillejo y Duarte,

Catedrático de la Universidad de Valladolid.

Castigos.—Disciplina.—Autoridad.—Emulación. Instrucción militar y militarismo.—Gimnasia.—Trabajo manual.—Buen tono.—Material y edificios.

De hecho no existen castigos en parte alguna; pero el maestro inglés no renuncia de buena gana á la buena tradición; mantiene en pie la posibilidad teórica y hasta, á veces, conserva la colección de varas en el cajón de su mesa.

Lo mismo pasa con los medios de mantener la disciplina. No hay más que uno en todas las escuelas inglesas, á saber: la sanción moral de un vigoroso espíritu colectivo. Ni aun esa sanción hace falta; el ambiente general domina de tal modo que tiene poder para crear raza, como si reuniera concentrados, todos los elementos de clima, alimentación, trabajo, herencia y sociedad. Si hay travesuras, están en un plano elevado, llenas de ingenuidad, gracia y finura. Y, sin embargo, á semejanza de lo que ocurre en la constitución política del país, hay una gran preferencia por la teoría de la autoridad personal, sobre la base principal (aunque no exclusiva) de la fuerza física. Los capitanes y los prefectos son, á veces, los más inteligentes; pero casi siempre los más fuertes; figuran nombrados por el director y aparecen revestidos de autoridad.

Mas todo ello no es sino una vieja leyenda que cubre con poético manto una realidad bien diferente. El director no nombra los prefectos; se limita á reconocer y aprovechar, para un fin ético, su superioridad efectiva, la cual, á su vez, no se deriva sino de su popularidad y poder de sugestión (¿qué significaría la fuerza de uno contra cientos?) que los ha convertido en órganos de la conciencia colectiva. En Eton no se hace lo que el director quiere, sino lo que los capitanes (es decir, lo que la colectividad) resuelven. Pero aquél sabe muy bien que «lo razonable siempre se impone». El

(1) Véase el núm. 44 de la Revista *Faro*.

inglés tiene gran fe en «lo razonable», concepto bien distinto de lo «racional» francés.

Cuando las izquierdas inglesas sienten inquietud por la dirección «imperialista» de sus grandes escuelas, se refieren quizá principalmente al influjo educador de la doctrina, y sólo en parte al falseamiento de la tradición.

También el sistema de emulación y premios, que subsiste aún en algunas escuelas, tiene que perder allí su dureza y llegar á extinguirse al contacto con los ideales de dignidad, espontaneidad, firmeza, veracidad y humildad. El interés y la curiosidad se cultivan tanto, que suelen mantenerse frescos toda la vida. ¡Cuántos viejos frecuentan las escuelas y comienzan á aprender una poca música ó un idioma, ó hacen lecturas y trabajos de historial. Se aprende, ó por interés directo, contemplativo, ó por interés práctico. ¡Qué falta hacen los cuadros de honor, ni las notas y premios! La única recompensa importante son las becas, para continuar trabajando.

En estos últimos años se ha desarrollado en las escuelas un movimiento que, añadido á esos otros vestigios del siglo XVI, no deja de causar zozobra, por un lado, á los demócratas, socialistas, pacifistas, etc., y, por otro, á un elemento que no cree en la necesidad de imitar á Alemania para vencerla, y en vez de lo ultraalemán, desearía lo supraalemán, ó sea para ellos lo tradicional inglés.

Se trata de los ejercicios militares en las escuelas de segunda enseñanza y en las Universidades. La mayor parte los han organizado (no hay para qué decir que espontáneamente, sin presión alguna del Gobierno, y con carácter voluntario para los niños). Algunas han establecido solamente el tiro al blanco, y no quieren instrucción militar, y una minoría rechaza ambas cosas. Conocida es la aversión de los ingleses á todo lo militar, y la preponderancia del poder civil, que sorprende hasta en las mismas calles y lugares públicos, donde, v. gr., no se ven jamás uniformes, como no sea excepcionalmente, en acto de servicio.

Pero no puede negarse una corriente chauvinista (siempre á la inglesa, social, no

profesional), y cierta intranquilidad en las clases conservadoras.

Los oportunistas piden que esa instrucción militar en las escuelas tenga exclusivamente el carácter de dolorosa preparación para el caso de defensa.

Lo que más temen no es el imperialismo, sino el profesionalismo militar, forma artificial del chauvinismo, como el clericalismo lo es del fanatismo.

Sin embargo, hay síntomas tranquilizadores. Ante todo, cierta vergüenza que se nota en las personas más cultas cuando se aborda ese problema. Esquivan hablar de él, le niegan importancia, lo consideran como cosa pasajera, y hasta lo califican de falsa alarma, promovida por empresas periodísticas.

Pero el mayor consuelo es presenciar los ejercicios. Se ve que los muchachos no los sienten. Juegan á los soldados, y su temperamento se rebela en cuanto asoma lo mecánico, lo automático y lo jerárquico. No es raro verlos hacer marchas militares con el gabán en un brazo y el paraguas en la mano, á manera de sable. En Eton hacían la instrucción con sombrero de copa y chaquet (es el traje del colegio), atándose un sable á la cintura y empuñando el fusil. Les gusta sólo el elemento deportivo y todo lo que sea acampar al aire libre.

Algo parecido ocurre con la gimnasia. Actualmente, se destierra en todas partes la de tipo viejo; pero el tiempo que ha durado (y aún quedan restos) el reinado de las tristemente célebres paralelas, ha sido una protesta continua del carácter inglés. El niño siente allí aversión á la gimnasia, porque esa especie de filosofía del ejercicio no encaja, como el juego, en sus anhelos de hacer y en su instinto artístico.

Van á tener quizá que recoger la esencia de la nueva gimnasia sueca é ir la adaptando á los deportes.

Cuando se ve en los gimnasios un grupo de niños haciendo ejercicios colectivos á la voz de mando de un sargento (el militarismo ingenuo incipiente y la ley de economía de fuerzas, ha convertido á algunos sargentos en profesores de gimnasia), basta mirar sus caras para notar que es un grupo de

héroes resignados, esperando la hora de salir á correr por las praderas.

El trabajo manual se aclimata rápidamente; pero su posición ambigua da lugar á un singular dualismo. En algunas escuelas (verbigracia, las frecuentadas por clases pobres, las de mentales defectivos, las técnicas preparatorias), el trabajo manual tiende á ser labor de taller. Se construyen muebles y objetos de uso, que son luego empleados en la escuela ó vendidos por el maestro. Se puede apreciar entonces el intenso interés de los muchachos en la obra (carpintería, tallado, fragua, zapatería, sastrería, etc.). Si hay algún defecto, es la ficción del taller. Preferiríase que fuera un taller verdadero, de los que ellos ven en las calles del pueblo; y no parece dudoso que esté, en efecto, por ese lado la solución.

En otras escuelas, el trabajo manual no tiene carácter profesional, y tiende sólo á la educación de los sentidos, al desarrollo de la habilidad práctica, á la comprobación empírica de principios científicos, al efecto psicológico de la pluralidad de actividades, etcétera. Se construyen una serie de modelos que son resoluciones de los problemas capitales en el respectivo arte (principalmente en carpintería). Pero cada modelo es en sí mismo perfectamente inútil; es sólo una abstracción materializada, si vale la frase. Y eso no es del gusto de los niños ingleses. Así se explica que en ciertas escuelas de las más famosas, como la de Saint-Paul, en Londres, se relegue el trabajo manual á entretenimiento voluntario en ciertas horas libres, con el pretexto de que el cuadro de enseñanzas está demasiado repleto.

Parece que, en definitiva, van á necesitar, en este segundo grupo de escuelas, ó ir francamente al tipo de taller, ó crear un trabajo manual analítico, que sea como la gimnasia de los diferentes sentidos y facultades, sin ficción alguna. Y ya puede predecirse que, si no se encuentra una fórmula como la de los juegos, esta última solución tendrá en contra ese voto de los niños, que en Inglaterra tanto se estima.

Los modales y el buen tono se cuidan con esmero en todas las escuelas. El inglés tiene un gran sentido estético de la vida. De

esa fuente principal nacen la elegancia natural, que no busca la exhibición, sino la íntima satisfacción de una necesidad (gracia en los movimientos, vestido, refinamiento del hogar, aunque sea pobre); la moderación en todos los actos de la vida, que no coarta, sino facilita la espontaneidad; la alegría plácida, como estado normal del individuo sano, y el instinto para gozar intensamente de la vida, encontrando en cada cosa el lado interesante.

Pero el inglés ama la belleza fuerte, y entre todas las fuerzas admira sobre todo la del que sabe dominarse á sí mismo. Por eso cultiva tanto la escuela el *selfrestraint*.

Mas esas virtudes no se aprenden ni llegan á adquirirse sino en atmósfera adecuada, la cual, siendo un producto histórico, no puede improvisarse en una escuela. Por eso la antigüedad es en Inglaterra la mejor recomendación para un colegio (aparte de que en un régimen de libertad, dentro de un pueblo culto, no subsiste sino lo que merece vivir).

Y he aquí una grave dificultad en estos últimos años, cuando ha sido preciso aumentar rápidamente el número de centros de educación, escuelas, institutos técnicos y Universidades. No se ha renunciado á crearlos; pero ha sido preciso buscar garantías en la formación más sólida del profesorado y en las relaciones de la nueva escuela con la sociedad (tipo de escuela según el barrio, aprovechamiento de instituciones viejas, sociedades para colaboración y complemento, interés de las familias, etc.).

Sin embargo, como ocurre en todos los procesos naturales, pueden apreciarse distintamente en el producto las huellas de la formación.

Cabría quizá distinguir tres grupos principales, con numerosos tipos intermedios: 1.º Escuelas viejas, de vida próspera, que han conservado el tono refinado tradicional, haciéndolo flexible para adaptarse á las modernas exigencias. 2.º Escuelas viejas en decadencia, donde se ha llegado á una cristalización que se traduce en la idolatría de ciertas formas externas vacías. 3.º Escuelas nuevas que se esfuerzan por formar hábitos y ambiente, y que, si carecen de una direc-

ción muy habil, suelen inclinarse á algún género de uniformidad y automatismo (marcha en fila, aire marcial, rigidez). En estas últimas, el laboratorio del futuro espíritu colectivo está precisamente en las horas de juegos, cuando toda formación se rompe. Todo lo otro (reducido, en honor á la verdad, á estrechos límites) es un medio provisional, más ó menos prudentemente escogido para improvisar un régimen que es indispensable donde se reúnen 1.000 ó 2.000 niños. Afortunadamente, hay dentro del sistema gran flexibilidad; todo el mundo parece estar convencido de su carácter transitorio, y sobre todo, es una organización que cada director arregla según el caso, porque no han caído en la tentación de hacer un reglamento.

Todo lo referente á material de escuelas se mira con cierto desdén en Inglaterra, como cuestión secundaria y de fácil solución (cuando hace falta, se elige y se compra).

A un diputado español que deseaba ver una colección de modelos, le contestaron, con aire de extrañeza, en el *Board of Education*, que eso no existía ni tenía interés alguno.

En efecto, pocas escuelas tienen material moderno, y contadísimas lo tienen completo. Laboratorios de química (una de las ramas más atendidas) donde trabajan los niños á diario muchas horas, tienen á veces escasísimo número de aparatos. Domina la idea de que la función irá creando el instrumento.

Algo semejante ocurre con los edificios. No ha habido más remedio que construir á toda prisa los más indispensables, teniendo que agrupar á veces varias escuelas para que utilicen una misma piscina de natación ó un mismo taller de carpintería ó un mismo departamento de cocina y economía doméstica.

Pero ahora, remediado lo más urgente, al llegar el período de sedimentación, el edificio surgirá de la escuela, será una creación suya, como el caparazón de un crustáceo.

Todas estas indicaciones no tienen más fin que el de dar la impresión del extraor-

dinario interés que tienen en los actuales momentos los problemas de educación en Inglaterra.

Es el instante de las rectificaciones, de la consolidación y de los primeros frutos. Allí hay un campo inagotable de preciosas observaciones para un país como el nuestro, que todavía no ha empezado.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique. — Paris

ENERO

La cuestión moral, á propósito de un libro reciente, por Gabriel Compayré.—El libro á que se refiere es el de Paul Gaultier, *L'idéal moral*, publicado por la casa Hachette, de París, ed. 1908.—Hay que distinguir dos cuestiones morales: ¿en qué principio se basa la ley moral?; ¿por qué medios y obedeciendo á qué motivos se lograría que los hombres practiquen la regla abstracta que reconocen como verdadera?—He aquí las soluciones de M. Gaultier, basadas en la vuelta al cristianismo, en la reconciliación de la ciencia con la fe.—De las dos cuestiones morales, la que principalmente parece importar es la práctica; que los principios morales tengan su debida aplicación en la vida, como ya decía Aristóteles en su *Ética*. Pero la teoría precede necesariamente á la práctica, la orienta y las costumbres se pervierten en cuanto la ley moral no se justifica. La teoría no proporciona las energías necesarias para obrar moralmente, pero es la luz que guía por el recto camino.—Los moralistas, sobre todo los contemporáneos, se han esforzado por hallar el fundamento de la moral, que sustituye á Dios, y así han venido la religión filosófica de Augusto Comte, la solidaridad propuesta por Bourgeois, la sociedad, considerada como unidad colectiva en los escritos de monsieur Durckheim, etc., etc., hasta lograr el extravío del pensamiento humano en medio de tantos sistemas. M. Gaultier rechaza, después de examinadas, todas estas hipóte-

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
ATENEU BARCELONÉS

sis, considerando que se apoyan todas en las ciencias objetivas naturales ó sociales. La moral debe ser ciencia independiente, y su principio ha de encontrarlo en el interior de la conciencia humana, no fuera. La moral fundada en la biología lleva á proclamar el derecho del más fuerte; fundada en la sociología habrá de atenerse á los hechos, á la evolución de la historia, respetará la tradición, los usos sociales, el ejemplo ajeno, proclamará la necesidad de adaptarse al medio en que se vive, sin elevarse al principio fundamental, al ideal. «Las instituciones sociales no han formado la conciencia, por el contrario, la conciencia las duplica y las ha perfeccionado poco á poco.»—No satisface á M. Gaultier el «moralismo» de Kant, porque impone el cumplimiento del deber, porque es el deber, pero no manifiesta los motivos. La ley moral se apoya en los juicios y sentimientos de la conciencia, en la concepción de un ideal, en el deseo de la perfección, que es un hecho natural. Pero esta concepción no ilumina todas las conciencias, sino las de los grandes pensadores. El corazón de las gentes no siente más la necesidad del ideal del bien que la posesión del aire atmosférico. Para hacérsela sentir, hay un medio no inmediato: la educación, que combate en el individuo las tendencias inferiores, las pasiones, que despierta su pensamiento racional.—La moral de monsieur Gaultier es, pues, fundamentalmente individualista, contra las tendencias del «pansocialismo», hoy predominante. Pero su individualismo es razonado, subordina las tendencias inferiores á las superiores, no se aísla en el yo, no se revuelve contra las leyes y la disciplina social, no rehuye los deberes altruístas, «implora el amor del prójimo como parte integrante de su desenvolvimiento normal», el egoísta que cree despojar á los demás, se despoja él mismo de todos los medios de gozar y de comprender, pierde hasta la afición á la vida, cuyos frutos ha querido guardar para sí solo. M. Gaultier quiere conciliar las opuestas teorías existentes acerca del ideal moral. «Varios de los conflictos que nos separan, dice, provienen de considerar superficialmente las cosas, cuando no del desconocimiento ra-

dical de los unos respecto á los otros.» Sus deseos de reconciliar el ideal antiguo con el ideal cristiano, contrarios ambos, son irrealizables, pero el intento es plausible. Monsieur Gaultier no intenta hacer de la moral una ciencia positiva, autónoma, independiente de toda religión. «La moral debe ser natural antes de ser sobrenatural, dice, pero ha de ser sobrenatural para influir en la conducta humana.» Entra en la segunda de las cuestiones enunciadas como fundamentales de la moral, como la moral teórica puede llegar á ser obra no ya de inteligencia, sino de voluntad, y proclama la necesidad de apelar, no sólo á la creencia en Dios, sino á la religión cristiana, «la más bella de todas»; y llega á más: invoca el catolicismo, declarando que los principios de la razón son insuficientes si no son á la par mandamientos divinos. Coincide en esto con otros filósofos aclamados, porque el progreso material de nuestros tiempos no coincide con el progreso moral. La criminalidad aumenta, y aun cuando parezca efecto de la mayor publicidad, las estadísticas lo hacen constar así. Sin duda las ciencias contribuyen al mejoramiento de la conciencia; pero las ciencias objetivas, apartadas de todo ideal, no pueden ofrecérsele á la moral, enseñándonos solamente á distinguir el bien del mal. El apoyo que la ciencia ofrece á la conciencia no basta; el apoyo que la religión da es el único verdadero. La incredulidad es causa de la pérdida de las costumbres, y la incredulidad se debe al progreso científico. Hay, pues, á toda costa que poner fin al conflicto entre la religión y la ciencia.—Este conflicto nace de un error: el de creer que la ciencia y la religión tienen un mismo dominio. La primera sólo puede estudiar relaciones, fenómenos, no llega al fondo de las cosas. «El conjunto de los conocimientos humanos, dice M. Ribot, se asemeja á un gran río, que corre lleno bajo un cielo de luz resplandeciente, pero cuyo origen y desembocadura se desconocen, que nace y muere en las nubes». Y esas nubes la fe únicamente puede disiparlas. La intuición del creyente, por tanto, es «un modo de entrar en comunicación con una realidad de otra especie, ó

más exactamente, con otro aspecto de la realidad que el que es objeto de las investigaciones de la ciencia». La solución de M. Gaultier consiste, pues, en encerrar á la ciencia y á la fe cada una en su dominio propio, sin confundirlas, puesto que sus problemas son distintos.—La imposibilidad de esta solución es bien evidente. Los conflictos entre la religión y la ciencia no harían sino aumentar cada día.

La reforma de la enseñanza del dibujo, por Mauricio Pellisson.—Trata de las reformas últimamente acordadas para la enseñanza del dibujo en los liceos y colegios de niñas y de niños, y, con este motivo, hace la historia de este particular en Francia. Dicha enseñanza se implantó por un decreto de 21 de Junio de 1853, completado por otro de 29 de Diciembre del mismo año, comprensivo de los programas. Este plan adolecía de un grave inconveniente: no había maestros preparados para enseñar el dibujo, y así hubieron de nombrarse al azar, entre artistas fracasados, que en esta profesión hallaban medios de vivir. Así se siguió, sin éxito, hasta 1879, en que el ministro Bardoux instituyó el Cuerpo de inspectores para la enseñanza del dibujo. Ferry, siguiendo por el mismo camino, nombró una Comisión examinadora, cuyos trabajos terminaron con la adopción del método Guillaume, conocido bajo el nombre de método geométrico, y cuyos principios esponía el mismo autor en el *Dictionnaire de Pédagogie*, terminando con las palabras «la geometría es la base de la ciencia del dibujo». Desde 1880, la enseñanza del dibujo mostróse unificada y los resultados fueron apreciables en la Exposición universal de 1889. Pero empezaron las censuras al método. Ravaisson escribía entonces: «Las figuras de los seres vivos, ó lo que es lo mismo, orgánicos, no pueden calcularse ni construirse racionalmente, como las que dependen de la geometría; las estimamos por una acción de la inteligencia, que se resiste al análisis, enteramente distinta de la deducción de que se sirven las matemáticas; acción que se llama unas veces intuición, de un término que significa vista; otras, juicio; otras, sentimiento... Si se investiga lo que

fueron los primeros bosquejos del arte griego, en que primeramente apareció el carácter de su genio, se verá que no fueron figuras fríamente regulares, como aquellas á que está limitada la geometría, sino imitaciones de cosas vivas, con las formas delicadas y vivas que les son propias. ¿Por qué, pues, llenar en un principio la imaginación con la idea más pobre y árida de las figuras, á la cual tenderá siempre, por consecuencia, á referir todas las demás?» Hubo, al propio tiempo, quejas de los fabricantes acerca de lo medianamente que dibujaban los discípulos de la enseñanza oficial; los mismos profesores se asociaron y dieron muestras de su personalidad docente en el Congreso internacional para la enseñanza del dibujo, que coincidió con la Exposición de 1900. En el Congreso, que con el mismo objeto se celebró en Berna en 1904, decía el Presidente: «Se ha podido notar que la enseñanza del dibujo ha sido, desde hace unos cuantos años, objeto de una verdadera revolución en la mayor parte de los países del mundo. Casi en todas partes se pone al niño en presencia de la naturaleza; se le hace observar lo que le rodea; se le habitúa á servirse del dibujo lo mismo que de la lengua, aun para dar cuenta de una anécdota ó de los grandes hechos de la historia.» En el Congreso nacional para la enseñanza del dibujo, celebrado en París en 1906, se expuso el deseo de que en los establecimientos oficiales se ensayara el método intuitivo, deseo que pasó inmediatamente á vías de hecho. En 1908, se dieron conferencias con el mismo objeto en el Museo pedagógico de París. Nombróse luego una Comisión de reforma, cuyo trabajo, aprobado por la Superioridad, expone los nuevos programas, no sin hacer la crítica del método antiguo, verdadera herejía educativa, porque «al principio el estudio del dibujo se dirige á niños pequeños, para quienes las cuestiones de medidas, de distancias, de proporciones, son todavía de muy difícil comprensión, mientras que las cualidades visibles de formas y colores les son naturalmente accesibles»; porque «los elementos todos del dibujo son determinados de antemano, como un problema cuya solución es la misma para todos y cuyos re-

sultados se comprueban por medio de operaciones de un rigor absoluto». En las *Instrucciones*, prescribe la «observación directa de la naturaleza, es decir, de los objetos reales y de las formas vivas», valiéndose de cualquiera de los procedimientos usados para el dibujo, pero tratando de lograr la expresión del sentimiento personal que el objeto ha producido. La exactitud y la corrección del dibujo serán un perfeccionamiento que se perseguirá más adelante, cuando el profesor pueda utilizar «las nociones de matemáticas y de geometría, adquiridas en otras clases, para insistir en las cuestiones de medidas, de proporciones, de perspectiva». Debe también asociarse al dibujo la enseñanza de la historia del arte.

El objeto y el método de la Historia literaria, por Francisco Vial (1).—No hay que considerar la historia literaria como una especie de filosofía de la literatura, al modo de Brunetière, ni tampoco, como lo hace Renan, crearla un compendio que nos dispense de la lectura de las obras. Aspiramos á conocer éstas para comprenderlas y sentir las. El primer paso para conocerlas es leerlas, lo cual es muy frecuente que no se haga, disertando sobre autores que no ha habido tiempo de repasar. Después hay que comentarlas, relacionarlas con hechos de muy diferentes órdenes, para lograr la comprensión de aquéllas. Habremos, pues, de indagar qué móviles guiaban al autor, qué influjos obraban sobre él, cosa que no nos dirá la obra misma, sino el estudio de los documentos contemporáneos.—Trataremos también de indagar las *fuentes*, es decir, de dónde ha tomado el autor el asunto, la materia de la obra, cuál ha sido el modelo imitado. Para completar el conocimiento de la obra habremos de situarla, es decir, colocarla de nuevo en su época, ponerla en contacto con las gentes, las ideas, las costumbres de los que fueron sus contemporáneos, y que el autor ha debido tener muy en cuenta. De esta manera podremos tratar de *comprender* la obra; es decir, de abrazarla, de poseerla, darnos cuenta de su

idea predominante, penetrar hasta el fondo su significado, la esencia de los pensamientos y de los sentimientos que encierra, y también las maneras como se la ha interpretado, las críticas y los pensamientos que ha sugerido. Para llegar á penetrar el pensamiento fundamental de una obra, precisa estudiar bien su composición, cosa difícilísima en muchos casos y que en algunos ofrece demasiadas complejidades. Penetrar bien la significación exacta y original de la obra es poco hacedero, por cuanto sentimientos é ideas evolucionan, no siendo los mismos los de nuestra época que los que convivió el autor, y, despertando éstos en nosotros impresiones diferentes, sin querer vemos, pues, las cosas de modo distinto. La verdadera intención del autor se nos escapa, á menos de hacer un esfuerzo para trasportarnos á la época en que escribió, verdaderamente gigantesco. Conocer las interpretaciones que de la obra se han hecho es ya más fácil. Si después de comprender las obras queremos juzgarlas, lo haremos con gran prudencia y apoyando nuestros juicios en sólidos conocimientos, cuya necesidad nos hará más patente la misma exigencia del juicio. A más de comprendida, la obra literaria necesita ser *sentida*; es decir, que con ella convivamos, que la amemos, que lleguemos á su espíritu más oculto. En este punto, el maestro ha de dar cuenta de la emoción que la obra le produce y hacerlo con sinceridad, buscando igual sinceridad en sus discípulos y haciendo que éstos no se aparten en el caso, muy frecuente, de que su sentir no simpatice con el del autor examinado, por diferencia de temperamento.

Anselmo Lenient.—Discurso de M. Liard, rector de la Universidad de París, en el acto de inaugurar el medallón de bronce en honor del que fué director y casi fundador de la Escuela Normal de Auteuil.

La escuela alemana y la nueva Pedagogía, por Carlos Chabot.—En Alemania, se critica la pedagogía alemana hasta el punto de condenarla en total. El movimiento data de 1890, y se inició con la publicación del libro *Rembrandt como educador*, continuándole después nombres muy autorizados. Se condena

(1) Primera lección del curso en la Escuela Normal Superior de Saint Cloud.

el trabajo, la disciplina, los maestros, los programas, las tendencias de la escuela. «El profesor es la dolencia nacional de Alemania. La escuela practica en una nueva forma la degollación de los inocentes.» Hay que defender, en contra del maestro, la vida del niño. El trabajo es excesivo (11 horas diarias entre la escuela y la casa); se abusa de las notas (*Zensuren*), de las correcciones, de la emulación, de los exámenes, y resultado es la miopía, la anemia, el horror á la escuela. La disciplina es demasiado severa para el alumno y pesada para el maestro. No se le quiere ni se le respeta, su trabajo es excesivo, su educación algo mecánica, tanto; que al terminarla «los maestros jóvenes no son jóvenes». El intelectual mata en ellos al hombre. Los métodos que tienen todas las apariencias de excelentes, obedecen á un mecanismo uniforme; se camina deprisa y las respuestas carecen de personalidad, se persigue un tipo invariable. La escuela tiende á ser instrumento de dominio, de disciplina religiosa, patriótica, monárquica. La enseñanza de la Historia sólo quiere hacer patriotas, y de ella salen hombres orgullosos y pedantes. La defensa contra estos ataques deja, sin embargo, patente la gran fuerza que tiene la escuela alemana; pero hay mucho que corregir, sobre todo en punto al espíritu autoritario y sistemático, afanoso de reglamentar y *militarizar* todo. De este espíritu participa la escuela francesa y puede decirse la de los demás países.

Lorens Frölich, por Mauricio Pellisson.—Apología del famoso dibujante danés, que se dedicó á ilustrar los libros para los niños, influyendo en el espíritu de éstos todo lo que puede comprenderse. La biografía de Frölich es muy interesante.

La elegancia.—Discurso de M. Charles Brun en la distribución de premios del liceo Saint Omer.—D. VACA.

INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

SETIEMBRE

Notas ocasionales.—El párrafo que la carta-encíclica, publicada al cerrarse la Conferencia de Lambeth, dedica á la edu-

cación, puede, con pocas variantes, ser suscrita por cualquier pedagogo. El fin principal de la educación, dicen los obispos, consiste en el desarrollo del hombre total, que ha de elevarle á la más alta perfección á que Dios le destina.—Los periódicos alaban entusiásticamente las escuelas de vacaciones para los niños de las ciudades. La establecida en el «Passmore Edwards Settlement», hace siete años, por Mrs. Humphry Ward puede ya contener 1.000 niños, que asisten con gusto y regularidad; y en cuanto á la disciplina, basta la amenaza de expulsión para prevenir toda perturbación. Claro es que se procura variar un tanto las ocupaciones, para evitar la deprimente monotonía de los trabajos, y que se atiende todo lo posible á las enseñanzas prácticas; pero, aun con todo esto, no se puede ocultar á nadie que los niños necesitan aprovechar los días de fiesta en algo más que en deleitosas é interesantes tareas manuales. Necesitan alegrías que estimulen su corazón y su cerebro, un tanto adormecidos por las diarias labores escolares. Los fisiólogos están conformes en que, si es bueno hacer trenzados de paja ó de papel, ó modelar, esto no alcanza, ni con mucho, á sustituir á los juegos y deportes, á las excursiones por el campo y por el mar, á las admirables sensaciones que se experimentan al contacto con la naturaleza, que, no sólo dan la salud física, sino que acumulan en el hombre un tesoro de verdaderos sentimientos artísticos, capaces de animar la vida en medio de los azares de los malos tiempos.—Es cuestión ardua é importante la de la compatibilidad del trabajo escolar con otras ocupaciones para los niños en el período de la educación. El hecho de que, sobre todo en tiempo de verano, los niños de un distrito rural vinieran á la escuela cansados y soñolientos, movió á un maestro alemán á hacer una *información en vivo*: de 100 alumnos á quienes preguntó, se encontró con que 9 se habían levantado entre las 2 y las 3 de la madrugada; 32 entre las 3 y las 4; 20 entre las 4 y las 5, y el resto después de esta hora matinal, para ocuparse en trabajos de la granja. Claro es que en estas circunstancias los niños no pueden sacar ningún resultado útil de la

escuela, y máxime cuando, por las ocupaciones de los padres, acuden á la escuela sin haber tomado más alimento que un pedazo de pan y un vaso de sidra. Sir John Macdonald, en el *meeting* celebrado con motivo de la Conferencia de la Paz, por una Asociación de maestros, ha tratado de los libros de texto, en relación con esta interesante materia. Mostró su temor de que el partido de la guerra se apodere de la escuela, como ya se había apoderado de los libros de texto, que conceden mucha más importancia á la historia de las proezas militares que á la exposición y comentario de las artes de la paz y á los adelantos de la civilización. No hay que negar que esta observación tiene bastante de real; y por eso debe mirarse con cierta prevención el entusiasmo que se despierta por los Cuerpos de voluntarios, tan ocasionado á despertar indebidamente el espíritu guerrero. Ciertamente que los ejercicios militares (bien entendidos) producen beneficiosos resultados en el desarrollo físico y moral del niño; pero no hay que olvidar que no conviene exagerar el predominio guerrero; porque nunca las victorias de la fuerza han podido parangonarse con los triunfos de la paz.

Nota sobre la herencia y la educación, por el Dr. F. H. Hayward.—El autor se propone demostrar que los biólogos entienden que la herencia desempeña un papel importantísimo en la esfera fisiológica y muy considerable en la intelectual, pero tiene mucha menos influencia en el orden moral; que la conciencia y la vida moral se enraízan en ideas, en memorias, en tradiciones transmitidas de boca en boca, y que, por consiguiente, es errónea la opinión de que las nociones de vicio y de virtud, naciendo con nosotros, solamente esperan una ocasión para manifestarse. En el libro del profesor J. A. Thompson, parece que se llega á la consecuencia de que la parte de la herencia en aquellos elementos es sumamente pequeña, debido al importante factor que el autor del artículo denomina «plasticidad» del alma. El hombre, pues, es moralmente «educable», y en ello influye notoriamente la sociedad, con los variados medios de que dispone; así, pues, aunque hay diferencias de raza, lo cierto es que éstas re-

presentan muy poco, al lado de la educación y de la experiencia, en la materia de que se trata. El profesor Thompson se muestra conforme con esto, cuando en su citado libro dice que, «comparado el hombre con los demás organismos, evoluciona muy lentamente»; que, «por eso, los cambios radicales en las razas se realizan de tarde en tarde» y que, «siempre que observamos variaciones esenciales en las sociedades en poco tiempo, debemos atribuirlos á la intervención de factores superorgánicos», que «no pueden ser otros que *ideas é ideales*». No es aventurado disputar de falsa la posición de los Galton, Pearson, Batenson, Punnet, Platt Ball y Bernard Shaw en materia de educación. Si, por ejemplo, una porción de niños perecen de hambre, los filántropos que trataran de socorrerlos con vestidos de lana, no harían, cierto, una cosa dañosa; pero es indudable que la necesidad de alimentos sólo con éstos quedaría satisfecha. Algo parecido sucede con el modo de discurrir de aquellos pensadores. Porque, si es indudable que las leyes de la herencia influyen en la naturaleza biológica del hombre, siempre la educación ha de ser capaz de realizar cosas muy grandes: puesto que «la plasticidad, la educabilidad, la dirigibilidad», no dejarán nunca de ser soberanas cualidades del espíritu humano, variando ciertamente de hombre á hombre y hasta constituyendo una forma especial de herencia, aunque en muy distinto sentido del en que lo toman los biométricos y mendelianos.

Sobre el teatro al aire libre de Winchester, y sus actores, por Fanny Johnson.—Propónense sus iniciadores, nada menos, que «lograr que los que lo presencien vuelvan á sus casas con la más poderosa resolución y con la más alta aspiración de servir á un tiempo á Dios y á la patria». Por rara que parezca esta tendencia, que hasta ha sido calificada de manía, acaso tenga su raíz en los sentimentalismos grandiosos de Ruskin, y es lo cierto que participan de ella artistas y literatos, filántropos y reformadores sociales y que contribuyen al movimiento restaurador de la alegre Inglaterra (*merrie England*) ó mejor de la agradable Inglaterra (*lovely England*). Mr. Parker es el iniciador de esta

dramática; puede considerarse como un Shakespeare y á su imitación se han escrito y representado algunas docenas de piezas. ¿Cuál es su valor, desde el punto de vista pedagógico? Por de pronto, se ofrece un extraño espectáculo de grupos de druidas y de antiguos bretones, cubiertos con pieles de carnero, seguidos por soldados romanos, y después por bárbaros sajones, prestos á ser convertidos por cualquier abad ú obispo de la ciudad. Se necesita, pues, estar muy impregnado del antiguo espíritu local, para comprender bien el argumento de esas singulares piezas dramáticas.—Ahora, la entusiasta preparación del verdadero actor de ellas, cuando no se extreman los celos de localidad, y sobre todo, cuando están dirigidas por un autor genial, constituye un gran acto de educación, realzado por las visitas de personajes que frecuentemente conceden privilegios y dotan generosamente á las instituciones docentes, amén de lo sugestivo y vistoso del espectáculo, en que alternan con las procesiones episodios notoriamente instructivos. Por supuesto, que imprime un carácter especial á estas representaciones la circunstancia de verificarse al aire libre, carácter que exige argumentos *ad hoc*, en los cuales el amor entra por muy poco y por menos las pequeñas vidas de los hombres vulgares; y que se necesita una sonoridad de voz extraordinaria, lo cual hace comprender la necesidad de la máscara de los cómicos griegos.—Desde otro punto de vista, es igualmente educativa esta antigua forma dramática, no sólo por lo que afecta al renacimiento de la costumbre de celebrar estos espectáculos al aire libre, tan higiénico y tan recreativo, sino porque el despertar de antiguos usos, que tan frecuentemente entramados están con la vida total del pueblo, contribuye á reafirmar su vida actual.

Noticias coloniales y extranjeras.—1) *Alemania.*—¿Cuántos días de vacaciones hay en las escuelas germánicas? Difieren unos de otros los Estados; pero puede tomarse como término medio el cuadro que rige para este año escolar en la *Oberrealschule* de Hesse: del 6 al 15 de Junio; del 8 de Agosto al 15 de Setiembre; del 23 de Diciembre al 7 de Enero; del 27 de Marzo al 19 de Abril. Esto

determina una proporción de 11 semanas de vacaciones por 41 de trabajo.—Alemania continúa progresando en materia de establecimientos escolares, á pasos agigantados. Apenas hay pueblo que no tenga sus escuelas de continuación (*Fortbildungsschulen*).—Hasta ahora la asistencia á ellas es voluntaria, pero se trabaja activamente por hacerla obligatoria, tanto para los varones como para las mujeres. Semejantes establecimientos, no sólo contribuyen de un modo notable al progreso industrial alemán, fortificando la vocación profesional técnica, sino que tienden á la formación del carácter, educando la inteligencia en la edad crítica de los 14 á los 16 años. «Nosotros tenemos que sacar á viva fuerza á nuestros *golfos* (*roughs*) de las tabernas, á media noche; los alemanes se las arreglan para que en su país no haya *golfos*».—*Francia.*—2) En Francia, como en Alemania, particularmente en ésta, hay tendencia al establecimiento, fuera de las Universidades—(á diferencia de Inglaterra)—, de las Escuelas de altos estudios ú *Hochschulen*. Es digna de especial mención la que existe en París, fundada por la Cámara de Comercio en 1881 y reconocida por el Estado en 1890. Aludimos á la Escuela de altos estudios comerciales. El coste de la pensión anual es de 2.400 francos; de la media pensión, 1.300, y de 1.000 para los alumnos externos con esto soporta la institución todas sus cargas. Se necesita para el ingreso ser bachiller, ó sufrir un examen, en el que se demuestre suficiencia en la composición francesa y en otra lengua extranjera. Duran las enseñanzas dos años, se comprenden Comercio y Contabilidad, Matemáticas, Química aplicada, Mercancías, Geografía económica, Economía política, Historia del comercio, Transportes, Derecho político y civil, Legislación mercantil, marítima é industrial, Legislaciones comerciales extranjeras, Legislación administrativa y aduanera, Legislación obrera. Esto para el primer año. En el segundo, los estudios se dividen en tres secciones: Comercio é Industria, Comercio y Colonias, Comercio y Banca.—La disposición ministerial francesa que ordena á los Directores de Liceos poner á disposición de las Escuelas militares

oficiales los gabinetes de Física y los laboratorios de Química, encierra un gran interés, puesto que pone al Ejército en relación directa con la Universidad.— 3) *Estados Unidos*.—Aunque no con la concurrencia que se esperaba, la Asamblea celebrada en Cleveland por la Asociación nacional de Educación ha tenido gran importancia. Un publicista bien informado resume así sus impresiones acerca de las tres manifestaciones más significativas de aquélla: 1) La enseñanza manual, la ciencia y el arte domésticos, la instrucción técnica agrícola, dominaban en el programa y, eran el tema de todas las conversaciones, y como consecuencia, la preocupación de incluir únicamente en los planes de estudios cuanto se refiere á *ganar el pan*. 2) El reconocimiento del influjo de la Psicología en la teoría y en la práctica de la educación. «Pienso—decía el presidente Stanley Hall—que nadie que no esté familiarizado con la Psicología debe tener sitio en el profesorado». 3) Los derechos de la mujer á ser jefe y obrero en la causa de la educación han sido francamente proclamados.—En América continúa haciendo su camino la *vocational education*. Véase lo que dijo el expresidente Roosevelt en un reciente discurso: «Con demasiada frecuencia se advierte en las escuelas la tendencia á premiar más y mejor las cosas meramente literarias, anteponiéndolas á la granja y al almacén; es preciso proceder al contrario. Hay que educar á los niños en la dirección práctica, de modo que cuando lleguen á hombres ó mujeres sean *la medula espinal* de la nación, trabajando en la Agricultura y en la Industria, en las Artes y en los Oficios; en una palabra: que sirvan para desempeñar el primer deber cívico: hacer su hogar y conservarlo (*home making and home-keeping*).—El presidente Elliot, de Harvard, recomienda el establecimiento de Escuelas de Artes y Oficios para los muchachos que se ven obligados á dejar la escuela pública á los 14 años, ó antes; y propone, además, que los de 17 ó 18, que no estén matriculados en otros establecimientos de enseñanza; deban ser obligados á asistir á las escuelas de continuación.—Es verdaderamente asombroso lo que en los Estados Unidos se gasta en

instrucción y educación. Sólo las donaciones de particulares para ello han ascendido en los últimos 12 meses á 23.127,762 dólares. Para las escuelas públicas, la nación pagó, en 1891, 147 494,809; 5 años después, 183.498,965; á los 5 años, 227.522,827; en 1906 se elevaban esos gastos á 307.765,659 dólares. La última Memoria del Comisionado de Educación consigna los siguientes datos:

	Dollars.
Pagado por el Gobierno de los Estados Unidos	720.105.498
Idem por los Estados de la Unión.	125.000.000
Idem por las circunscripciones civiles (ciudades, etc.)	600.000.000
<i>Total de gastos de Instrucción pública</i>	<u>1.445.105.498</u>

Reglas para la enseñanza normal de los profesores de escuelas secundarias.—El articulista hace breves y ligeras consideraciones respecto á esta reglamentación y promete ocuparse más intensa y más extensamente en el próximo número.

Una escuela en el campo: Experimento realizado por el «The day training school College, Armstrong College» en Newcas'le upon Tyne, por Mr. G. H. T.—50 maestros y discípulos han vivido 15 días (desde el 27 de Junio al 11 de Julio) al aire libre, bajo la dirección del profesor Mark R. Wright, Director del *Training College*, y el Dr. Godfrey H. Thompson, como oficial ejecutivo. El campo pertenecía á la localidad de Warkworth, en el Nothumberland, rica en recuerdos históricos y distante unos 90 minutos de Newcastle, en tren pesado. Cada alumno costó 19 chelines, incluso el viaje; y la expedición estaba compuesta de 106 muchachos, 29 estudiantes para maestros, 2 médicos y los gentes de la cocina.—Las comidas eran sencillas, pero buenas y abundantes, sin más excepción para los maestros que una ligera cena, después que los chicos se retiraban á descansar. Véase la lista. Almuerzo: sopa de leche, azúcar ó miel, té, manteca, pan, jamón. Comida: carne fría ó caliente, patatas, habas verdes ó guisantes, uvas ó arroz, agua pura ó de limón. Merienda: pan, manteca ó jamón y pasteles, alternando.—La distribución del tiempo fué la

siguiente: 6,45, llamada; 7, despiertos; 7,20, lavatorio; 8, almuerzo; 8,30, oración; 8,45, inspección de las tiendas de campaña; 9,15 á 12,15, escuela al aire libre; 12,20, baño; 1, comida; 2,30 á 3,45, escuela de tarde; 5, merienda; 8,30, cena; 9, oración; 9,15, retirada á las tiendas; 9,30, se apagan las luces. Hay que notar que en la oración, ó religioso, servicio no entraban cuatro muchachos católicos y uno judío que había en la expedición. Dormían 6 alumnos en cada tienda y se procuró que cada maestro permaneciera en la que ocupaba, por lo menos una semana, mientras no conociera íntimamente á sus alumnos.—He aquí las materias enseñadas (sin textos, por supuesto): Música (himnos y cantos del Northumberland; historia y folklore de Warkworth, y baladas; el Castillo, la Ermita y las iglesias); Geografía (lectura y construcción de mapas); Dibujo y levantamiento de planos; Agrimensura sencilla; Observaciones meteorológicas; Historia natural del interior y de la costa; recolección y excursiones. Los trabajos hechos al aire libre eran trasladados á los cuadernos, en la clase de la tarde, procurando intercalar los dibujos adecuados.—La colonia escolar fué muy visitada por las personas notables del país, que expresaron su complacencia ante el estado de aquélla: una tarde por semana, se destinaba á las visitas de los parientes y amigos. Después de la clase de la tarde, se empleaba el tiempo en juegos como el *cricket* y el *football*, en los que se procuraba la competencia entre las tiendas, que también se extendió á las decoraciones de las *habitaciones*, á las colecciones de Historia natural y al dibujo y escritura de los cuadernos.—Terminaremos con el extracto de la Memoria médica. Con gran satisfacción se hace constar que el cambio completo de la vida ciudadana, con sus confortables habitaciones y sus mullidos lechos, con sus alimentos delicados, con los cuidados de la familia, á la plena vida de campaña, en tiendas, durmiendo al aire libre, alimentándose bien y abundantemente, pero con una gran sencillez; lavándose, jugando, estudiando, viviendo, en una palabra, en medio de la naturaleza, no sólo no perjudicó la salud, sino que produjo, al contrario, grandes benefi-

cios. Debemos anotar la circunstancia de que los alumnos que visitaban la tienda de sanidad no lo hacían en rigor porque se encontrasen mal, sino para pedir medicamentos preventivos de cualquier padecimiento, temerosos de perder un minuto en el disfrute de las delicias de la vida del campo. Ha habido gran demanda de grasas para la piel, á causa de los efectos que, en el cutis no habituado, producía la acción del aire de mar y del sol. Es también de observación general que la tisana para la tos, por su *popularidad*, deberá azucararse menos en lo sucesivo. Los únicos casos de enfermedad, en los pequeños sobre todo, han sido «el mal de madre», que se curaba en seguida, instalando al paciente al lado del médico y procurando taparlo al dormir, como lo hacía su *mamita*. Los efectos desmoralizadores de las visitas de las familias fueron patentes: porque, á raíz de ellas, se llenaba la tienda del servicio sanitario de muchachos que reclamaban asistencia, no porque realmente la necesitaran, sino por recomendación de sus padres.—Durante la estancia en el campo, se publicó tres veces un periódico especial que contenía, además de las Memorias de los maestros, anuncios de juegos, noticias humorísticas y otros trabajos redactados por profesores y discípulos.

Errores en el examen por escrito, por C. M. Spender.—Dedícase el autor á coleccionar las equivocaciones en que incurren frecuentemente los alumnos jóvenes, que no por ser muy cómicos en ocasiones, dejan de revelar las desventajas de las explicaciones tomadas al oído y el poco cuidado de los maestros en explicarles el verdadero concepto de las palabras.

Notas bibliográficas de las obras siguientes: *Dorothea Beale on Cheltenham*, por Elizabeth Raikes; *A Century of Education, 1808-1908*, por Henry Brian Binns; *The Dawn of the Constitution or the Reigns of Henry III and Edward I*, por Sir James H. Ramsay; *Aspects of child life and education*, por G. Stanley Hall; *The Babes' Book, Medieval Manners for the Young*, por Edith Rickert; *Notes for Parents*; *The Confessions of Augustine*; *Plato's Apology of Socrates*, por Harold Williamson; *Latin Exercises on Latin Models*, por

A. C. P. Lunn; *A Sequel to Elementary Geometry*, por J. W. Russell; *A Study of Mathematical Education*, por Benchara Brandford; *Special Method in Arithmetic*, por Charles A. McMurray; *Modern Views of Electricity*, por Sir Oliver Lodge; *Stanford Compendium of Geography and Travel: Australasia*, por F. H. H. Guillemard; *Maps of Old London*; *The Governance of London*, por George Lawrence Gomme.

Universidades y Escuelas.—Noticias de régimen interior de la de Londres, el Real Colegio de Holloway, Colegios Newnham y normal de Cambridge, é instituciones de Gales, Escocia é Irlanda.

Las escuelas de párvulos y los Jardines de la infancia en diferentes países.—La Sociedad froebeliana ha hecho una información acerca de las instituciones escolares para niños, entre los 3 y los 6 años de edad, obteniendo interesantes datos. Las naciones comprendidas en ella han sido Francia, Alemania, Austria, Suiza, Holanda, Dinamarca, Suecia y Noruega, Finlandia, Rusia, Italia, Egipto, Japón, Colonias inglesas y Estados Unidos. Resulta que las condiciones varían bastante en los diferentes pueblos estudiados. En algunos, el límite máximo de edad es 6 años; en otros, 7, y en muchos no se prescribe. En la mayor parte, son las municipalidades las que las instituyen, ó al menos las que las auxilian convenientemente; pero siempre adoptan el tipo de *nursery*, en el que no se dan lecciones formales.

Exposición y Congreso internacional de arte.—Se verificó el III Congreso internacional de arte, especialmente de dibujo y su enseñanza, y de arte aplicado á la industria, en Agosto pasado, en la Universidad de Londres y en el Real Colegio de Arte. Concurrieron 38 países, incluyendo la India y las Colonias británicas, habiendo llamado mucho la atención la exposición de la Escuela de Bellas Artes de París. Son también muy notables los adelantos mostrados por las Escuelas secundarias, debiendo recordar á este respecto, el nombre de la profesora Miss Ethel Spillers, que ha iniciado el movimiento en nuestra nación. Adviértese asimismo un marcado progreso, por lo que se refiere á la atención consagrada al estu-

dio del color y á la subordinación del mero boceto, que se mira ahora, no como un fin, sino como un medio. Obsérvase también el general deseo de relacionar el dibujo mecánico con el modelado en yeso, de una manera más completa que se venía haciendo hasta ahora. Desgraciadamente, los ejemplares de modelado en las escuelas de niños dejan mucho que desear, seguramente porque se desconoce su utilidad y los mejores métodos de enseñanza. Nótase adelantos en el dibujo aplicado al bordado, cerámica, repujado, escultura en madera, litografía é ilustraciones de libros. — El Congreso se abrió con un discurso del presidente, Conde de Carlisle, en el cual se dolió de la ausencia del Gobierno, prueba del escaso interés que tenía por la enseñanza artística, y que trascendía á la masa. Atribuye mucho de lo que sucede á que cada ministro de Educación se aconseja de gentes muy literarias, muy teóricas, pero con poco sentido de la realidad, olvidando las sabias palabras de Leonardo de Vinci: «Es una suprema desventura que la teoría sobrepuje á la ejecución», y éstas otras, que más bien se dirigen á los estudiantes: «Acuérdate de adquirir exactitud, antes que facilidad»; ó éstas: «Si quieres ser buen dibujante, acostúmbrate á trabajar despacio». — Sucesivamente, hablaron, Mr. T. C. Horsfall, de los «Métodos de extender el conocimiento y el amor del arte»; el profesor A. Keller y M. León Ristor, de «El arte en la escuela y en la casa»; Miss E. P. Hughes, de «Las Escuelas de pintura»; Mr. T. Delgati Dunn, de los «Métodos para desarrollar las ideas de arte y desenvolver el buen gusto público»; el profesor W. R. Lethavy, de «Aprendizaje y educación»; Mr. E. R. Taylor, de la organización de la enseñanza del arte profesional»; Mr. W. H. Berry, de «La enseñanza de los artesanos en las Escuelas de arte»; Mr. Lewis F. Day, de «La enseñanza del dibujo en las escuelas primarias».

La psicología en las Escuelas, por W. H. Winch.—Comienza el autor por contar lo que le sucedió, á propósito de las diferencias respecto al concepto de la psicología. Dice que, estando una tarde á la orilla del mar, con tres inteligentes señoritas, le rogaron que, como psicólogo que era, les dijera

algo acerca de! alma racional; contestóles que no pertenecía á ninguna Sociedad de investigaciones psicológicas, y que sólo tenía conocimientos vulgares respecto á la materia, remitiéndoles á ciertos buenos libros que del asunto trataban; le replicaron que ellas en efecto, habían leído algunas obras; pero lo que deseaban era que les sacara de las dudas que les había sugerido su lectura, sobre todo relativamente á si el pensamiento existía después de la muerte del cuerpo, y cosas por el estilo. Confesó entonces el publicista que, en efecto, había psicólogos y metafísicos, y hasta físicos, que se ocupaban de ello; pero, imitando á los temas de Ollendorf, les dijo: «Yo no puedo hablarles del alma racional; pero puedo decirles qué cosas recordarán mejor, si obran siempre racionalmente.» Siguió después de esto preguntándoles acerca de su proceso mental, y de este modo cree él que hicieron trabajo de psicólogos.—Hace años, un obrero de carácter rebelde—el prototipo del individuo del Partido del Trabajo independiente—, al saber que la economía política estaba contra éste, se declaró enemigo de la economía política. Esto parece absurdo; pero algo de razón tenía su protesta, no contra dicha ciencia, sino contra la creencia de que la economía debía entender únicamente en las cuestiones referentes á la lucha de los intereses. Una cosa parecida sucede con los que aseguran que están en contra de la psicología, á causa de la manera como muchos entienden el papel de ésta en la educación. Es cosa muy general: al punto de que hay quien extraña que se le reconozca influencia en ella. El autor cree conveniente recordar que psicólogos tan ilustres como los americanos James y Munsterberg, contrariados por las crudezas de discípulos incompetentes, que se tienen por apóstoles de sus credos y por peritos en la práctica, han declarado que la psicología no es de gran utilidad para el educador. El primero dice que toda la psicología necesaria para la enseñanza «puede escribirse en la palma de la mano»; y el segundo considera como su pesadilla á la Asociación americana para el estudio del niño. «Hace apenas 8 años, dice, cuando yo consignaba mi tímida protesta contra esta opi-

nión, muchos se ponían de mi lado, creyendo sin duda que pensábamos lo mismo; pero en tan corto espacio de tiempo ha cambiado completamente la opinión.—En Inglaterra hay y ha habido siempre una gran repugnancia á admitir que se necesiten bases científicas para la práctica empírica. Esto mismo debe decirse de la educación; por más que ya en los estudios normales se va dando su lugar natural á «la percepción», al «concepto», á «las corrientes mentales», á los «sistemas de ideación». Pero es preciso ir más allá: el maestro necesita, en primer término, saber hacer un sencillo análisis de su experiencia mental; para lo cual debe dirigir su atención introspectivamente: v. g.: ¿cómo llego yo á percibir esta cosa que ha estado ante mi vista, pero que ahora no veo? ¿qué pasa en mi espíritu cuando yo «quiero» hacer algo? ¿recuerdo más fácilmente las impresiones visuales, las auditivas ó las táctiles? ¿qué hago para construir las nociones generales con que discurro? ¿cómo distingo lo que percibo y lo que imagino? ¿á cuántos errores de sensación estoy expuesto?... Estos ejercicios servirán para descubrir á los maestros verdaderos y desalentar á los que no tengan disposición ó vocación para la enseñanza. La psicología en las escuelas no ha de ser, pues, ni meramente observativa, ni meramente teórica; ha de ser experimental. El articulista no tiene por experimentador al que siempre está haciendo cosas nuevas, sino al que se percata de las condiciones en que observa, al que es muy cuidadoso en la selección de los sujetos de experimentación, y siempre, por supuesto, con vistas prácticas. En esta situación se encuentran los maestros que hayan alcanzado la preparación indicada; puesto que serán buenos experimentadores y proveerán de un valiosísimo cúmulo de hechos á los que después hayan de elaborarlos; exactamente lo mismo que hacen los químicos y los fisiólogos. Los lectores que sean miembros de instituciones de enseñanza distinguen perfectamente en ellas á los oradores vacíos de los que arguyen perfectamente nutridos de hechos, resultado de observaciones propias ó de experiencias ajenas, y no pueden menos de reconocer que éstos, y no los otros,

son los verdaderamente útiles. Ahora, es preciso confesar que en esta vía apenas se ha hecho nada en Inglaterra; porque en realidad no existe todavía la verdadera ciencia de la educación, que no será nada, mientras no se acumule un mundo de experiencias, en vez de andarse por las ramas, adorando hoy ídolos que de seguro han de destruirse mañana.

La ley escolar prusiana, por W. G. Field.— Los modos de educación, en el aspecto religioso, son tres: educación secular, sin acceso del clero en las escuelas; educación secular, pero con acceso, y educación sectaria. De lo primero es ejemplo Francia; lo segundo acontece en las escuelas secundarias de Hesse, y se distingue con el nombre de *omni-denominacionismo*, pagando al clero instructor el Estado. Cuando en el tercer sistema el Estado retribuye con el dinero recogido en toda la nación á una particular enseñanza religiosa, surge lo que se suele denominar «dificultad religiosa». La Constitución prusiana de 1850 prometía una ley escolar. Durante largo tiempo, las luchas entre los individuos de diversas religiones produjeron grandes diferencias, hasta que, en 1904, la Cámara de los diputados aceptó lo que se llama el «compromiso», que descansa en dos bases: que el sostenimiento de las escuelas públicas elementales es obligación de las *Gemeinden* (Municipios), ó de los *Gustbezirken* (distritos señoriales), ó de Asociaciones subvencionadas por el Estado; y que en su establecimiento, deben tenerse en cuenta las relaciones religiosas, en el sentido de que los niños asistentes á una escuela han de pertenecer á la misma religión y, por lo tanto, ser instruídos por maestros que comulguen en ella; así como que, cuando los que se encuentren en la edad escolar lleguen á cierto número podrán reclamar una escuela especial. Deben también, con arreglo al compromiso, crearse Juntas de enseñanza en cada circunscripción y en ellas hallarse representadas las iglesias y los maestros.—Este arreglo fué sancionado por la ley escolar, que entró en vigor en 1.º de Abril de 1908, y que se denomina la *Volkschulunterhaltungsgesetz* (ley sobre el sostenimiento de la escuela primaria), y se aplica á toda

Prusia, con excepción de la occidental y de Posse. Por regla general, cada ciudad forma un *Schulverband* (unión escolar), y el Municipio urbano que tenga más de 25 podrá constituir un *Gesammschulverband* (unión de escuelas combinadas). La formación, reforma y disolución de los *Schulverbände* compete al Departamento de Inspección de escuelas (*Schulaufsichtbehörde*), con apelación de sus decisiones.—Los gastos de las escuelas de los Municipios son iguales á los demás; en los distritos señoriales, los satisface el que las establece, y cuando unos ú otros se unen en *Gesamtschulverbände* los pagarán en proporción á las escuelas que cada uno sostenga. Lo mismo para la construcción que para el sostenimiento de las escuelas, cuando los *Schulverbände* tienen escasez de recursos, el Estado contribuye. La propiedad de las escuelas corresponde á la *Schulverband*; pero siempre que se constituye un patrimonio especial para una de aquéllas, no puede dicha institución destinarlo á otra. Otro tanto sucede cuando el patrimonio procede de una comunidad eclesiástica (*Kirchengemeinde*).—Ya se ha dicho que los niños protestantes han de ser enseñados por maestros de esta religión, y lo mismo los católicos; *pero ningún alumno podrá ser rechazado por motivos religiosos*. Los maestros, por tanto, han de ser sustituidos, en las vacantes, por otros de la misma religión, salvo el caso de que, durante 5 años, dos terceras partes de los escolares hayan sido católicos y los protestantes no llegaran á 20, pues entonces será nombrado un maestro católico en la próxima vacante, y viceversa. Se procurará en lo posible que los católicos y los protestantes reciban la instrucción en establecimientos separados; sin embargo, el *Schulverband* podrá, por razones especiales, establecer escuelas mixtas, con el consentimiento de la Inspección. Entonces guardará proporción el número de maestros de una y otra creencia con el de niños de cada una de ellas. Siempre que en una escuela con maestros católicos ó protestantes, exclusivamente, hubiera un grupo permanente de 12 niños, por lo menos, de la otra confesión, se les dará enseñanza religiosa separada.

La enseñanza del «Servicio social»: nuevo curso establecido en la Universidad de Birmingham, por Mr. Cecile Matheson.—Cuando una joven abandona la escuela ó el colegio, se presenta la grave cuestión de la ocupación á que ha de dedicar su vida. Hay, es verdad, muchas más salidas en la actualidad, para la mujer, que hace 20 años; pero no solamente debemos fijarnos en las que dan dinero, puesto que la mujer necesita también algo que llame á su corazón y á su imaginación. Es probable que sea innata en ella la tendencia á dedicarse á la enseñanza, ó simplemente al cuidado, de los niños; por eso, faltando estos empleos, suele aceptar lo que vagamente se llama el *secretariado*. Parece, sin embargo, gran número de personas ignoran que existen otras profesiones, muy á propósito para gentes educadas y que no tiene, de ordinario, mucha demanda. No están, ciertamente, muy bien dotadas, pecuniariamente hablando, pero ofrecen, en cambio, ancho campo para el ejercicio de la inteligencia y para el calor del corazón. Refiérese el articulista al grupo de destinos comprendidos en la denominación de «servicio social», establecido en varias instituciones filantrópicas. Para ellos, necesitan ciertas cualidades comunes á todas las edades y á todos los tipos de obreros sociales, principalmente amor á la humanidad y deseo de participar de las alegrías y de las penas que la vida proporciona; y sobre esta base, método para los negocios, discreción y conocimiento del mundo y del carácter humano. Acaso la gran masa de obras sociales públicas y privada estará siempre en manos de voluntarios; pero ha comenzado ya á confiarse á obreros retribuidos, suficientemente provistos de estudios y de experiencia, la función de impulsar, dirigir y organizar á aquéllos, para producir la mayor eficacia. Estos empleos suelen radicar en colonias (*settlements*), Sociedades de socorros y de asistencia médica, instituciones de recreo, etcétera, y cada vez es mayor la demanda de señoras para ellos. La preparación que se requiere es doble, de experiencia práctica y de estudio teórico. El candidato debe estar habituado en su vida con las tradiciones y las circunstancias de la clase trabajadora en

sus diferentes grados, y debe conocer de primera mano los problemas, las tentaciones que asaltan á los pobres, para lo cual lo mejor es haber vivido entre ellos. Además, ha de estar muy enterado de las leyes relativas á la inspección municipal é industrial, así como del carácter, naturaleza y funciones de todas esas instituciones públicas y privadas dedicadas á la ayuda de aquellos. Por supuesto, que aun para las jóvenes llamadas por su posición á ocupar un lugar distinguido en la sociedad, y en general para todas las que aspiren á una educación verdaderamente moderna, sería muy conveniente dedicar un año de su vida, antes de su *entrada en el mundo*, á este gran aprendizaje social que se adquiere en el servicio de las obras á que aludimos.—Para alcanzar la preparación de que venimos hablando, se hace bastante en la Escuela de Economía de Londres; pero lo mejor será combinar los estudios que ella proporciona con la estancia en una colonia (*settlement*). La última escuela de esta especie es la establecida en Birmingham, ciudad perfectamente dispuesta para los estudios sociales, así por sus excelentes instituciones locales y fundaciones caritativas, como por ser un importantísimo centro industrial. Su Universidad ha establecido un plan de estudios sociales que comprende lecciones de derecho constitucional, de gobierno local, de análisis económico y de métodos de estadística, de condiciones industriales, de higiene y sanidad y de leyes é ideales sociales. El curso dura un año, dividido en lecciones, cuatro ó cinco por semana. El estudio teórico está combinado con la experiencia: para esto, visitan con frecuencia los alumnos el *settlement* femenino, las fábricas, los barrios obreros y las diferentes instituciones de carácter benéfico, de socorro, cooperativas, etc., etc.

Correspondencias.—*La coeducación y la situación de las mujeres en el mundo educacional de los Estados Unidos*, por S. J. Bannister, Director electo del Colegio normal de Moorsfield.—Refiérese el autor á un trabajo publicado por el Dr. Stanley Hall, en el cual decía éste que «estaba casi solo en condenar la coeducación». Puede asegurarse, según el corresponsal, que se necesita

ser ciego para sostener que, por lo menos en los Estados del Este, ha hecho bancarrota la coeducación. El Dr. Stanley, añade, insiste en el daño que sufren allí los niños por la dirección de su educación, casi exclusivamente confiada á las mujeres. Acerca de esto, manifiesta M. Bannister que, si bien es muy grande el número de maestras en los Estados Unidos, él no ha visto que ejerzan la dirección de las escuelas, salvo en los *Kindergarten* y en las de economía doméstica. Es más, ni en las escuelas superiores femeninas, ni en los colegios normales de maestras, ni en los colegios universitarios femeninos, desempeñan el cargo de directoras. El autor cree que no debe ser esto así, sino que es natural que dirijan los hombres, cuando de la educación de hombres se trata, y las mujeres, cuando sean éstas las educandas; aunque entiende que no perderían nada, antes al contrario, si en determinada edad, por ejemplo, entre los 8 y los 12 años, cada sexo recibiera educación por profesores del contrario.—Dice también que se confirmó en sus juicios al ver lo que pasó en una solemnidad escolar que hubo de presenciar. Tratábase de entregar los diplomas del grado á 50 muchachos y muchachas de cerca de 18 años, y celebrábase la fiesta en un hermoso salón de una escuela mixta, perfectamente adornado con plantas y flores, y animado con los cantos del orfeón y con las piezas musicales de la orquesta escolar. En la plataforma se sentaron cinco caballeros, revestidos del traje académico; pero allí no había ninguna señora, aunque la concurrencia era, en su gran mayoría, femenina. Recibidos los diplomas, se leyó la Memoria de los trabajos del año y terminó la función con un magnífico discurso del presidente de la Universidad, en el que se trataba ampliamente de las tendencias modernas de resistencia á la autoridad y de la necesidad de la obediencia y del *self control* para poder desempeñar funciones autoritarias. «Esto, agrega el articulista, no creo que dejase de convenir á hombres y mujeres; pero parecíame que el discurso entero se refería exclusivamente á los muchachos, como si estuvieran solos en la ceremonia.»

ADOLFO A. BUYLLA.

ENCICLOPEDIA

SOBRE EL CONCEPTO DE LA SOCIOLOGÍA (1)

por el Prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

I

El análisis de las nociones de la Sociología que los científicos formulan, y de las acepciones vulgar y corriente de la palabra y sus derivados, así como del empleo de la misma en un sentido enciclopédico, produce, al pronto, la impresión caótica de una gran confusión ó de una falta de base real, objetiva, para fundar un criterio razonable.

La Sociología ¿expresa sólo el catálogo de las diversas ciencias sociales? ¿Es no más que un nombre cómodo para señalar lo que antes se indicaba con la expresión de *ciencias morales y políticas*? ¿Es la ciencia de la sociedad? ¿Es el estudio reflexivo de lo social? ¿Es la investigación del fenómeno ó de los fenómenos sociales? ¿Es la filosofía de la historia convertida al positivismo? ¿Es quizá la manera física de explicar la vida social? ¿Abarca todo lo social, ó sólo las formas sociales? ¿Es una ciencia distinta, particular, entre las ciencias sociales, ó bien es la síntesis de estas ciencias?...

Pero, si el análisis de las nociones y de sus fórmulas procura penetrar su esencial significación, la confusión se resuelve poco á poco, y la definición parece dibujarse con sus rasgos propios. En todas las acepciones y en las definiciones todas hay, á mi juicio, un fondo común, obra, trabajo; un mismo concepto ó idea, *lo social*, lo señalado en la realidad como social por nuestro espíritu. Encuéntrase, en efecto, éste ante el mismo cuerpo de hechos sobre la experiencia humana, mejor quizá, el *objeto* que se ofrece á su consideración es, en suma, el mismo; pero el interés intelectual, dice mister Small—y yo añadiría el interés práctico, que á veces suscita el otro—, «organiza é interpreta los hechos concentrados de varias maneras».

La naturaleza misma del objeto dado, supuesto, implícito en la investigación sociológica, el punto de vista de la educación filosófica, del interés inmediato, de la atrac-

(1) Las ideas de este estudio, publicado en el *Monatschrift für Soziologie*, de Leipzig (número de Abril último) resumen lo expuesto con más detalle en mis *Principios de Sociología*.—Introducción.—I vol. Madrid, 1908.

ción diversa que toda realidad produce en el espíritu individual, imponen sin duda al sociólogo las diversas concepciones de la Sociología. Pero estas concepciones representan opiniones personales, en las cuales la crítica, que tiene una función capital, esencialmente constructiva en este caso, debe discernir y señalar el elemento individual, esto es, aquello que supone un motivo de parcialidad, de limitación, de orientación especial, para distinguirlo del elemento esencial, positivo, que refleja lo verdaderamente visto del objeto; y la crítica puede y debe referir á una unidad el fondo común de los conceptos diferentes, para mostrar cuál es el objeto que, en definitiva, ha movido todos los espíritus á la indagación, y que, por ende, ha de constituir el contenido real de la ciencia.

Tiene esto sus dificultades, porque el espíritu individual propende, con frecuencia, á insistir más sobre sus ideas que sobre el fondo dado en ellas espontáneamente como reflejo natural de la realidad observada. Esto explica el carácter contradictorio de las definiciones de la Sociología, carácter contradictorio que, á veces, parece irreductible. Pero conviene advertir que esas dificultades no son invencibles y, además, que este «parcialismo», hijo de nuestra estructura mental, tiene sus ventajas, las cuales se manifiestan, v. gr., en la utilidad de los sociólogos de una sola idea, de los exclusivistas que intensifican el conocimiento de una relación, aspecto ó creación de la realidad social. Lo indispensable es recoger en toda labor lo afirmativo, el elemento positivo, el elemento real, aquel que, desde un punto de vista sereno, entraña la interpretación imparcial de lo social.

II

Pero ¿hay ese elemento real, reflejo de *lo que es*, en la variedad de concepciones de la Sociología? ¿Hay un punto de vista central, un núcleo, en la labor *anárquica* de los sociólogos?

Si analizamos el motivo de todas las investigaciones sociológicas para descubrir qué es lo que en definitiva se quiere conocer; si penetramos en el fondo de todos los conceptos de la Sociología, para determinar la materia, base de la investigación y de los sistemas que se engendran al desarrollar los conceptos; si buscamos lo que va implícito en todas las definiciones—aun las más opuestas—parecenos que todo ello puede resumirse en esta expresión: la *realidad social*.

La idea de sociedad, que constituye el nervio de tantas definiciones y concepciones

(desde Spencer), sometida al análisis, se descompone en elementos *reales*, que se contienen en la idea de lo *social*, idea ésta que sintéticamente se contiene á su vez en el concepto de *sociedad*. La idea de asociación y la del proceso de asociación humana, imperantes en el concepto de la concepción sociológica de Mr. Small, implican el supuesto de relaciones sociales reales. En Mr. Ward, se trata del origen y desenvolvimiento espontáneo y del mejoramiento reflexivo de la sociedad, lo cual expresa el dominio de las fuerzas sociales; un dominio real, dado como objeto á la investigación racional, un dominio que implica un orden real; el orden social, dado al conocimiento en la realidad y vivido en ella y como parte de ella por el hombre: ser social.

Bien miradas las cosas y consideradas detenidamente en su fondo, las expresiones que suelen emplearse no importan para el caso; las palabras *sociedad*, *vida colectiva*, *fenómeno social*, *psicología intermental*, *proceso social*, *mundo*, *orden*, *fenómenos superorgánicos*, *sociales*...; todos estos términos expresan, desde el punto de vista predominante respectivo, una misma *realidad* en definitiva; y dada esta realidad como objeto de la Sociología, todos suponen una misma operación teórica (de conocimiento de esa misma realidad), que, en general, no podría llamarse sino *realidad social*, constituyendo tal operación la función propia de la *Sociología*.

A mi juicio, pues, la Sociología debería definirse como el *conocimiento de la realidad social*, y caracterizando mejor la tarea *científica*, en razón al propósito que supone y á los instrumentos intelectuales de que dispone, diríamos que la Sociología es sencillamente la *interpretación reflexiva de la realidad social*.

Y si ésta no puede aceptarse como una definición descriptiva y analítica, al menos estimo que indica: 1.º, el *objeto* de toda investigación sociológica; 2.º, el *fondo* implícito en todas las definiciones y en los resultados de todas las investigaciones; 3.º, el *móvil* mismo de la ciencia sociológica; 4.º, *propósito* de ésta.

En efecto, toda investigación sociológica se *propone* interpretar un hecho *social*, ó explicar una relación *social*, ó determinar una ley *social*, ó comprender el orden *social*. Por otra parte, no hay una sola definición de la Sociología que no implique el supuesto de un orden ó de *algo* social, como fondo (interpretado) en las definiciones. Y, por último, la ciencia sociológica no se produciría por el hombre, si éste no sintiera la curiosidad y la necesidad de *interpretar las definiciones de lo social*, vistas al pronto como

conjunto de manifestaciones perceptibles y emotivas, que rodean su espíritu y su cuerpo y forman una especie de atmósfera circundante que se prolonga por el recuerdo —la historia— en el pasado, y se proyecta, por obra de la imaginación constructiva y del razonamiento, hacia el porvenir, aunque sea sobre la base de lo actual, según lo actual aparece en la conciencia.

Pero ¿hay una realidad social, ó bien sólo hay realidades ó determinaciones concretas sociales: fenómenos, hechos, instituciones, relaciones dadas, definidas y distintas, sin fondo común homogéneo? La realidad social ¿es una pura abstracción? ¿No es tal realidad, como indica M. Durkheim, «esencialmente compleja», no inteligible, sino refractaria á las formas simples?

No es éste el momento de resolver estos problemas. La determinación del objeto de la Sociología no pide más que la fijación del mismo, según lo que se desprende del sentido histórico, vulgar y científico de la palabra. La definición del objeto mismo (en este caso, *la realidad social*) es precisamente el primer problema ya del sistema de la Sociología. Por el momento nos basta la afirmación de este hecho: *toda investigación sociológica tiene por objeto la realidad social; toda acepción vulgar de la Sociología presupone la existencia de una realidad social.* Cuando se cataloga bajo la rúbrica *Sociología* un conjunto de ciencias al parecer heterogéneas, inarmónicas, masa caótica de conocimientos desorganizados, se atiende, para hacer el catálogo, á que de algún modo se refieren á lo social, que, naturalmente, se considera como *cosa real* y como lazo íntimo de las ciencias al parecer heterogéneas.

III

Y ¿á qué necesidad responde la Sociología, qué se busca en ella, qué condiciones la provocan, qué orientación entraña y que indicaciones satisface?

Responde la Sociología al deseo natural de explicar unitariamente un conjunto de fenómenos que tienen entre sí una nota común; la investigación de esta nota común es quizá el determinante del deseo indicado. En mi concepto, la Sociología viene á representar, respecto de lo *social* como idea y como hecho, como noción y como fin práctico, como objeto de ciencia y como materia de arte, una fundación análoga á la de la *Política* respecto del Estado ó de los Estados, ó de las ideas y hechos políticos.

La Sociología expresa, en general, respecto de la sociedad ó de lo social, la misma necesidad: lo *social* equivale en esta relación á lo *político*. Entraña la Sociología la nece-

sidad de conocer lo dado—lo social—en cualquiera de las determinaciones teóricas ó prácticas en que lo social se manifiesta: una institución, un contrato, una obra de arte, un invento industrial, una civilización, un derecho positivo, un instrumento, son fenómenos *sociales*; una emoción, una idea, una pasión, *pueden ser sociales*; la cultura griega, la romana, la religión cristiana, el renacimiento, la reforma, la revolución... son hechos ó conjunto de hechos *sociales*. La Sociología quiere saber qué es lo que constituye eso: *lo social*. ¿Qué es lo social? ¿Cómo surge? ¿Cómo se perpetúa? ¿Cómo se transforma? ¿Cómo lo vivimos? ¿Cómo lo sentimos? ¿Cómo llega á nosotros y se nos pone como materia de reflexión? ¿Cómo lo *hacemos*?... La Sociología aspira precisamente á contestar esas y otras preguntas, y recoger en una construcción, mediante las necesarias operaciones interpretativas, cuanto el estudio reflexivo ve y comprende en la realidad como realidad social; se trata de una penetración intelectual, con todos los apoyos espirituales, para realizar una interpretación racional de una realidad que excita y mueve nuestras facultades cognoscitivas.

¿Quiere esto decir que hay una propiedad irreductible: la *socialidad*, de que habla, por ejemplo, M. De Roberty? Supone la *intención sociológica* la afirmación de una «idea social» arquetipo, una *abstracción* sustantiva? ¿Sólo hay hechos sociales sin enlace sintético? Cuestiones son éstas que no podemos resolver ahora; pero sí conviene advertir que la legitimidad de la elaboración científica de una Sociología no exige ninguno de esos presupuestos; sólo pide que lo *social sea real*, y que, siéndolo, sea cognoscible, pues sólo podrá ser objeto de ciencia hasta donde sea cognoscible.

Naturalmente, lo *social* pide indicaciones comunes á todas sus determinaciones concretas; que estas indicaciones comunes sintetizadas se denominen *socialidad*, ó simplemente *social*, nada nos importa; lo esencial es que haya *algo* característico, en virtud de lo cual, lo *social* es cosa distinta, v. gr., de lo psíquico, de lo biológico, de lo químico.

Pero conviene entender esto adecuadamente. La determinación de lo *social*, como distinto, no es el único problema de la Sociología; reducir la elaboración de la Sociología á definir el *hecho social elemental*, construyendo luego todo el edificio sobre la base única de este hecho: la imitación, la conciencia de la especie, la lucha, el deseo... parecen un procedimiento incompleto, aunque haya sido utilísimo, en el proceso científico del pensamiento sociológico. Lo so-

cial tiene muchas caras ó aspectos, y todos tienen que considerarse; además, lo *social* entraña un *proceso* y es inseparable del movimiento transformador que anima este proceso. Por lo demás, la operación que supone el estudio de los hechos sociales para determinar lo que es en ellos lo *social*, no lleva á formular una abstracción, sino á afirmar una *realidad*; lo social, que, en efecto, es esto ó aquello.

IV

En cuanto á las condiciones que han provocado y mantienen, con creciente intensidad, el propósito de interpretar la realidad social, buscando una explicación racional de los fenómenos sociales y del *orden* en que se producen como en un proceso, mucho habría que decir. Augusto Comte determinaba, con intuición certera, esa gran necesidad del espíritu moderno de dar una explicación natural á los fenómenos sociales (1).

Guyau asignaba al siglo pasado la misión de estudiar el aspecto *social*, no sólo del ser humano, sino hasta de la realidad toda. «En nuestros días, dice el Sr. Giner, cada uno de los principales fines humanos, aun aquellos más íntimos y en que la iniciativa del espíritu individual parece más poderosa, ha adquirido el valor de una función social, no sólo en su influjo, sino en el proceso mismo de su formación. El arte, la industria, la literatura, la moral, las lenguas, la economía, son hoy reconocidos, al modo de las costumbres, como producto de la actividad total del pueblo. El derecho, que bajo la concepción del liberalismo subjetivo parecía, sobre todo, obra del legislador, ha llegado á ser también considerado como función social, gracias, en primer término, á los esfuerzos de la escuela histórica y de Hegel. Hasta la religión, sea totalmente, sea, á lo menos, en uno de sus aspectos, el humano, ha acabado por entrar en la misma concepción, y su estudio ha venido á ser un capítulo de la Sociología» (2).

Hay quizá en este interés por lo social, en esta labor para la constitución de una ciencia sociológica, comprensiva de todas las determinaciones sociales, en esta reflexión del hombre sobre su naturaleza como expresión social y sobre el medio colectivo en que necesariamente se forma, una mani-

festación de lo que Mr. Ward denominaría «télesis colectiva», ó sea, una especie de deseo sentido en la sociedad misma, á través de sus miembros, para utilizar conscientemente las fuerzas sociales y llevar la vida social por la «corriente libre de la ley natural» (1); no hace falta, para afirmar la verdad de esta reflexión colectiva sobre lo social, suponer una conciencia colectiva, sustantiva—que acaso existe—: basta el hecho del movimiento reflexivo del espíritu individual en función de órgano de la sociedad.

Obra, además, en la constitución científica de la Sociología, el influjo indudable de exigencias íntimas del espíritu, de carácter general las unas, de carácter histórico las otras. En efecto, la Sociología obedece á una tendencia propia de nuestro ser psíquico, tendencia que en cierto modo podríamos llamar *filosófica*—y aun *metafísica*—, en razón de la cual, propende á buscar el fondo último y la explicación unitaria de las cosas todas, dadas en la conciencia como algo de ella ó en ella mediante la observación. No se satisface el hombre con reunir y clasificar, una vez descritos, los fenómenos sociales. Sobre la base de los mismos, propende á elaborar una explicación, un sistema; quiere unificarlos según principios y determinarlos en lo íntimo de su naturaleza, en lo *esencial* y distinto y según sus leyes: en suma, quiere *hacer una filosofía social*, si entendemos por filosofía esta labor de penetración serena en la realidad social y esta unificación explicativa de sus manifestaciones, que una observación empírica ofrece discretas, dispersas, distintas, cuando no en una masa caótica y al parecer inconexas. No ha de entenderse aquí la filosofía como la expresión de un propósito reflexivo, tal cual se revela en la elaboración sistemática; sino como una necesidad del espíritu, quizá como una ley de la naturaleza racional, en virtud de la que no se detiene nuestra razón en la superficie de las cosas—los hechos y la vida social en este caso—, sino que les busca un sentido y una explicación—qué y por qué—y espontáneamente las unifica, como consecuencia lógica de los conocimientos reales, procurando, acaso, reflejar en la unificación teórica y su fórmula la unidad dada como existente en la realidad (2).

Pero hay, según indicamos, otras exigencias que calificábamos de carácter histórico, y que al pronto podrían parecer contradic-

(1) V. especialmente, la lec. 46 del *Cours de philosophie positive*. (Tomo IV, edic. de 1893.)

(2) Giner: *Filosofía y Sociología*, págs 5 y 6. Adviértase que el párrafo es de un estudio sobre *La Ciencia como función social*.—Puede verse mi *Sociología contemporánea*, cap. II.

(1) *Compendio de Sociología*. Trad. española, página 367.

(2) Cons. Giner: *Filosofía y Sociología*, en los estudios titulados: *La clasificación de las ciencias, según Wundt y La enseñanza de la Filosofía*.

torias con la que acabamos de definir. «La Sociología, decíamos en otro lugar, en Comte, en Spencer, en Giddings, en Simmel, en Roberty, en Ward, ha obedecido y obedecerá á exigencias del *espritu positivo*, á la necesidad de considerar lo *social* como *natural*, como comprendido en el orden universal, y según sus leyes, el fenómeno *social* es un fenómeno *natural*; debemos estudiar los hombres y las instituciones humanas como estudiamos los demás seres y todas las cosas» (1).

La Sociología moderna responde en primer término á la necesidad sentida de explicar el desenvolvimiento social como un hecho positivo. La afirmación de M. Durkheim: «los hechos sociales deben estudiarse como cosas, es decir, como realidades exteriores al individuo» (2), sintetiza esta necesidad, en su fórmula más reciente y muy acentuada. Pero, aunque sea fuera de la corriente especial que, ó reduce la Sociología á un estudio positivo del fenómeno social, ó pretende darle una dirección estrictamente objetiva, ó bien, todavía, propende á confundir la Sociología con la Biología—organismo biológico—para evitar toda explicación idealista, la Sociología responde en todos á la necesidad de desentrañar la realidad social, como orden de la realidad positiva, que puede ó no ser una realidad de la conciencia.

Y no hay en rigor una incompatibilidad fundamental entre este estímulo especial, histórico, de la iniciación «positivista» de la Sociología y aquella otra exigencia filosófica á que antes nos hemos referido. Antes al contrario, ambas exigencias se completan y se condicionan; ambas más coinciden en el proceso científico de la Sociología, en cuanto la transformación realista de la filosofía de la historia, que es el germen idealista de la Sociología, se efectúa en el sentido de una explicación positiva de la vida social—significación del *Materialismo histórico* y del *Historicismo* aplicado á la evolución social—y en cuanto la Sociología propende á convertirse en una *interpretación constructiva de la realidad social*, labor ésta inexplicable sin el influjo de una filosofía.

INSTITUCION

NOTICIA

La INSTITUCIÓN acaba de recibir un nuevo donativo. El Sr. D. Jorge G. Girod, que siempre miró con entusiasta simpatía nuestra obra y cuyos hijos

(1) *Sociol. contemp.*, págs. 28-29.

(2) *Les Regles de la Méthode sociologique y Le Suicide*, pág. 9.

Eduardo, Jorge, Luis y Alejandro han sido alumnos de esta casa, ha dejado en su testamento un legado de 5.000 pesetas para la INSTITUCIÓN. Y á esto ha añadido además una delicada memoria: ha encargado que los tres primeros relojes que construyó su malogrado hijo Eduardo se entreguen á la INSTITUCIÓN, en recuerdo de haber recibido en ella su educación, y para que con su producto atiendan á necesidades de las Colonias de vacaciones que organiza la Corporación de Antiguos Alumnos.

LIBROS RECIBIDOS

Calleja Fernández (Saturnino).—*El pensamiento infantil. Método de lectura.*—Madrid, S. Calleja.—Don. del autor.

Marquis (R. T.).—*El Museo Nacional de Panamá, 1906-1907. Su primer año de existencia.*—Panamá, Tip. Excelsior, 1907.—Don. del Director del Museo.

Costa Martínez (Tomás).—*Proyecto de Asilos agrícolas colonizadores.*—Madrid, Fortanet, 1909.—Don. del autor.

Díez Canseco (D. Laureano).—*Discurso leído en la Universidad de Valladolid en la solemne inauguración del curso académico de 1908 á 1909.*—Valladolid, Tip. Cuesta, 1909.—Don. de ídem.

Círculo de la Unión Mercantil é Industrial.—*Memoria presentada por la Junta de gobierno á la general ordinaria de Sres. Socios el día 30 de Enero de 1909.*—Madrid, J. Palacios, 1909.—Don. del Círculo.

Sales y Ferré (Ilmo. Sr. D. Manuel).—*La transformación del Japón. Discurso leído ante la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.*—Madrid, imp. del Asilo de Huérfanos, 1909.—Don. del autor.

H. Pacheco (Eduardo).—*Consideraciones respecto á la organización, género de vida y manera de fosilizarse algunos organismos dudosos de la época silúrica y estudio de las especies de algas y huellas de gusanos arenícolas del silúrico inferior de Alcuéscar (Cáceres).*—Madrid, 1908.—Don. del autor.

Passy (Federico).—*Las conversaciones de abuelo (Nociones de Economía social).*—Buenos Aires, Est. tip. «El Comercio», 1908.—Don. de la revista «El Monitor de la Educación común».

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