

# BOLETÍN

## DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XXXVI.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1912. NÚM. 627.

### SUMARIO

#### PEDAGOGÍA

Problemas urgentes de la primera enseñanza en España (*conclusión*), por D. Rafael Altamira, página 161.—La educación extra-escolar, por D. Eladio Homs, pág. 166.—Notas de libros y revistas: I. La educación secundaria nacional en Inglaterra, pág. 172. II. Progresos de la enseñanza en Cuba, pág. 174.—Revista de Revistas. Alemania: «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por D. J. Ontañón y Valiente, página 175.—Francia: «Revue Internationale de l'Enseignement», por D. D. Barnés, pág. 177.—«Revue pédagogique», por D. A. Jardón, página 180.—Inglaterra: The Journal of Education, por D. Adolfo Buyla, pág. 187.

#### INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 192.

### PEDAGOGÍA

#### PROBLEMAS URGENTES DE LA PRIMERA ENSEÑANZA

##### EN ESPAÑA (1)

por D. Rafael Altamira,

Director general de primera enseñanza.

(Conclusión.)

#### VI.—FORMACIÓN DEL MAESTRO.

Supongamos que el problema mínimo ó inmediato se realice en un plazo breve; que dentro de pocos años tengamos todas las escuelas necesarias establecidas en locales convenientes para su graduación y con el material exigido para la enseñanza, y

también todos los Maestros que ellas requerirán, con su sueldo de 1.000 pesetas de entrada y un escalafón de menos grados y más rápido ascenso que hoy, y supongamos igualmente que se han cumplido aquellas otras reformas y novedades que complementan las tres primarias y de mayor esfuerzo. ¿Tendríamos con esto solucionado el problema de la cultura nacional en su primer grado?

Apresurémonos á decir que no; que, á lo sumo, tendríamos solucionada la mitad del problema. Esta declaración resuelta y franca es tanto más exigida, cuanto que la piden juntamente los optimismos (desinteresados ó egoístas) de unos y el escepticismo de otros fáciles á encontrar, en desengaños ilógicos (porque obedecen á un erróneo supuesto del alcance de las cosas), la afirmación de la inutilidad de todo, sin distinción de categorías ni funciones...

Conseguido el programa inmediato de reformas, no manaría de la victoria misma seguidamente el caudal de cultura y educación que buscamos; es decir, que el Maestro bien pagado, el local suficiente en número, amplitud y condiciones higiénicas y pedagógicas, el material abundante y escogido, y aquellas otras secundarias medidas á que hube de referirme no nos darían *ipso facto* la enseñanza y la educación de la niñez como las apetecemos.

¿Por qué? Véamoslo en seguida.

En primer lugar, porque todo ello no es más que la *obra externa* de la enseñanza, el medio material que facilita y condiciona la ejecución de la obra interna, la cual depende á su vez de la formación de espíri-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

tus, supremo arte, sobre basamento de condiciones personales, que no se alcanza con dinero sino muy indirectamente, y que no se puede lograr tan deprisa como cualquiera de las cosas pertenecientes á la vida material...

Los que alguna vez han enseñado, saben bien esto. Saben, en primer lugar, que el maestro mejor logra sólo un tanto por ciento escasísimo de fruto sazonado y útil en cada generación que dirige, y ha de contentarse con esto y con la masa de medianías, en cuyas manos cojeará toda obra perpetuamente. Saben también cuán lenta es la formación de las inteligencias y voluntades y cuán frágil, á merced de las mil sollicitaciones de la vida vulgar, que descarrían, que endurecen, que destruyen la labor empezada y recortan las alas del ideal, y también á merced de los desengaños, que no rinden sólo á las contadas almas de superior temple y enérgica personalidad. Saben que el factor intelectual es una parte no más de la aptitud para la profesión...

Saben que, aun saliendo de sus manos de educadores tal como podrían mejor apetecerlos, mayores peligros que antes les esperan cuando se vean solos en la labor, sin el auxilio y la compañía de quien los formara, trabajando en un medio probablemente inferior á ellos, y que todos los días, en todos los instantes, será una fuerza deprimente, que obrará en el sentido de igualar con la masa al que sobresale, y que lo conseguirá al fin, si no viene de afuera algún auxilio...

Ni catedráticos, magistrados, gobernadores, militares, clérigos...

¿Tenemos hoy todos los maestros que nos hacen falta y como nos hacen falta? Decir que sí sería una adulación indigna de ellos mismos, que los Maestros se apresurarían á rechazar, incluso porque saben que no son ellos los mayores responsables de esa situación, y que en todos los países que han pasado por iguales condiciones á las que hoy concurren en España, el fenómeno se ha repetido de igual modo. Pero si el hecho es que no los tenemos, la consecuencia es que hemos de formarlos; y

mientras no los tengamos en la mayor proporción posible con el número de Escuelas, éstas no responderán á los deseos de país y de los Maestros mismos.

Ahora bien; esa formación, repito, es obra lenta, pero no imposible. La facilitará, por de pronto, la mejora de los sueldos, que seleccionará el personal, abrirá horizontes y creará en la función un bienestar origen de energías. Lo demás es obra de algunas medidas externas y de mucha acción íntima sobre los espíritus.

En primer término, la reforma de la enseñanza normal, tantas veces pedida por el mismo Profesorado, que sabe bien (hablo del que se preocupa por su función y desea su perfeccionamiento) dónde están las deficiencias y los errores. La reforma debería orientarse en el sentido de especializar la enseñanza, haciéndola verdaderamente profesional y práctica, desde el primer momento, dejando á cuenta de la preparación anterior del alumno lo más de la base de cultura general, que hoy se le da en las Normales con pérdida de un tiempo precioso para la verdadera formación de «maestros», y sin lograr, las más de las veces, ni aun esa previa condición. Y juntamente, intensificar la acción instructiva y educativa durante la estancia en la Escuela, mediante el contacto con las más altas instituciones de cultura—el engranaje con la Universidad, como en tantos países, los cursos breves dados por especialistas, las excursiones en grupos, incluso á países vecinos, como ya las han hecho algunos Maestros españoles, etc.—, para elevar cada vez más el nivel del Magisterio, dignificarlo á los ojos de la sociedad y romper la barrera que lo separa de los demás Cuerpos docentes é influye en el concepto que de él tiene el país y aun en el que de su propia situación tienen los Maestros. La obligación de ejercitarse, por lo menos un año, en Escuelas públicas, después de haber terminado los estudios y como condición para recibir el título; la vida por grupos durante algún tiempo en residencias escolares, cuando estos organismos se difundan, y otras medidas análogas, completarían la formación de los

normalistas y seleccionarían el personal.

Pero sería un error creer que después de su salida de la Escuela, el Maestro puede ser abandonado á sí propio. Nada más equivocado y nocivo que ese desamparo en que se le deja, recluso, por lo general, durante los primeros años (que son los de más empuje, pero también los de mayor peligro) en un pueblo de pocos habitantes, en una aldea tal vez escondida en tierra montuosa y de difícil acceso, sin biblioteca ni sociedad de mayor cultura que á diario le nutra el espíritu y lo eleve, condenado á vivir intelectualmente de su propia sustancia y de lo recibido en la Escuela, que se agota pronto y se llena de herrumbre.

El Maestro necesita, por el contrario, estar al tanto de las novedades que á su ciencia acrecen de continuo, no perder el contacto con el medio intelectual que lo formó, ó sus equivalentes, y vivificar su experiencia con la ajena de compatriotas y extranjeros. Sólo así verá continuamente renovadas sus fuerzas y podrá seguir la lucha con el medio que por tan diferentes maneras contrarresta la obra del educador. Pero éste no podrá hacer por sí mismo todo lo necesario para evitar esos peligros. Su situación económica en los sueldos inferiores, no le permite compra de libros y revistas en la proporción indispensable para sostener y ampliar su cultura, y menos viajar, salir de vez en cuando de su localidad para permanecer algún tiempo alejado de ella, viendo y estudiando. Es preciso, pues, ayudarle en estas exigencias, que no son puramente de provecho individual—aunque tan elevado como todo lo que á la inteligencia toca—, sino que son condiciones ineludibles para que el factor educativo que la Normal envía al país con la misión de enseñar á la niñez, no se atrofie y resulte inútil, en la mayoría de los casos, al cabo de poco tiempo.

Las bibliotecas pedagógicas, singularmente las ambulantes, que ya tienen iniciación entre nosotros; las misiones de igual carácter, que también se han ensayado en España; mejor todavía la reunión periódica, por grupos pequeños, en una ca-

pital, de los Maestros rurales y de poblaciones reducidas, para asistir á cursos intensivos (el sistema inglés, en parte, de la *University extension*) ó á las prácticas de un establecimiento modelo, y las pensiones de viaje al extranjero y por España misma, organizadas según un plan que en cada caso determinaría la esfera de trabajo del Maestro sin destruir la espontaneidad personal (tal como viene haciéndose en las que prepara y costea la Junta para ampliación de estudios, de acuerdo con la Dirección general de Primera Enseñanza, ó en las que alguna Diputación provincial y algún Ayuntamiento esporádicamente han creado); tales son los medios, muchos de ellos existentes ya ó fáciles de disponer, con los que se satisfarían aquellas urgentes necesidades del Magisterio. La importancia de aplicarlos sistemáticamente es ahora mayor, proclamado ya el principio del sueldo personal que permite al Maestro no variar de población y escuela en toda su vida, con el consiguiente peligro de la monotonía y uniformidad del mismo medio actuando perennemente, sin alternativas ni contrastes, sobre un espíritu. Salvo las bibliotecas pedagógicas circulantes—que es preciso crear y que, naturalmente, entran en el concepto de material de enseñanza, por lo que les sería aplicable el crédito á éste referido—, las restantes cosas tienen ya su consignación en presupuestos (misiones pedagógicas, pensiones para ampliación de estudios de los Maestros), y sólo exigen una breve reglamentación que las oriente en lo que por sí mismas, en fuerza de su pasada ejecución y buen éxito, no estén ya orientadas.

Pero claro es que, á excepción de las bibliotecas, que en todo momento pueden usarse, las demás instituciones referidas sólo pueden actuar á largos intervalos sobre todos los Maestros, demasiado numerosos para que gocen á la vez, ó muy á menudo de aquellos auxilios tan necesarios. A más de éstos, hace falta una influencia continua, que ocurra al sostenimiento del ánimo en todo instante y á las mil pequeñas y permanentes cuestiones, dudas y consultas que el ejercicio de la

profesión amorosamente atendida trae consigo. Esa influencia la debe y la puede representar la Inspección.

Para ello es preciso reorganizar ese servicio, que hasta ahora (no obstante plausibles declaraciones) sigue siendo puramente administrativo y fiscalizador, y que carece de independencia por su trabazón con organismos de otro género, los cuales impiden una marcha desembarazada.

Se comprende que, mientras las llamadas Secciones provinciales—las oficinas administrativas de las Juntas provinciales de Instrucción pública—no dependían directamente del Ministerio (con lo que se dificultaba la fiscalización de éste y la corrección de abusos y defectos), el Estado procurase investir á funcionarios absolutamente dependientes de él, como son los Inspectores de primera enseñanza, de funciones administrativas que le importaba no confiar exclusivamente á otras manos; pero variadas ya las circunstancias, siendo las Secciones centros que el Estado puede organizar, manejar y dirigir como le convenga, porque están enteramente en sus manos, cabe la completa diferenciación de servicios, concretando en aquéllas los propiamente administrativos y reintegrando á la Inspección en su independencia y en su misión técnica pedagógica.

Entonces podría ser el Inspector lo que conviene que sea: una prolongación de la Escuela Normal, una continuación de la influencia cultural y profesional de ésta, el órgano á través del cual se ejercería sin interrupción, ó con frecuencia grandísima aquella acción restauradora del espíritu del Maestro que los viajes, excursiones, cursos breves, etc., representarían en otra forma, de tarde en tarde. Así como con relación á éstos es el Maestro quien va á buscar fuera de su residencia el nuevo oxígeno espiritual, la Inspección realizaría el movimiento contrario, siendo como la corriente de aire puro que busca al Maestro y ayudándole en su práctica profesional, concertando las acciones de todos, difundiendo las novedades que en cada uno advierte y procurando, mediante la observación, la conversación, las reuniones y plá-

ticas en grupos, orientar todos los elementos de la obra educativa en el sentido marcado por las reglas generales de la ley y vigorizar con su asistencia el ánimo de los compañeros que dirigen Escuelas, ya que él no es más, en rigor, que un Maestro á quien se confía una parte (distinta de la que en la Escuela cumplen otros) de la función total de la enseñanza.

De este modo la Inspección sería la red de comunicación entre las autoridades directoras de la enseñanza, las Escuelas Normales y los Maestros, manteniendo el contacto entre esos tres factores, haciendo posible que quienes dirigen sepan realmente lo que pasa en las Escuelas y estén seguros de que su impulsión llega hasta los últimos confines y es allí entendida y aplicada. Mientras esa red no exista á la manera que va definida, ni habrá unidad en la acción, ni garantía de cumplimiento de las reformas, ni aun conocimiento seguro de la reacción que producen al contacto de la realidad, dato necesario para su afirmación ó corrección.

Claro es que nada de esto sería posible sin mejorar la condición de los actuales Inspectores y aumentar su número. Tenemos hoy pocos Inspectores (79 para toda España, es decir, para 24.915 Escuelas), con lo que cada uno habrá de inspeccionar unas 315 Escuelas públicas, y á más las privadas, y los pagamos mal, en su inmensa mayoría. No tiene, pues, nada de extraño que los buenos se nos vayan á otros destinos, á las mismas Escuelas primarias, de mayor porvenir que la Inspección, y cuyos titulares—dado el sueldo personal y las nuevas categorías—pueden estar financieramente por encima del Inspector que los visite. Sería muy cándido ó poco conocedor de la vida quien no sacara de aquí la consecuencia que lógicamente se desprende.

Aumentar el número de Inspectores hasta tener tres por provincia y mejorar su sueldo, no supondría para el presupuesto actual más que la diferencia de unas 200.000 pesetas, cifra pequeña si se considera la esencialidad del servicio á que corresponde. Por otra parte, sinceramen-

te creo que mantener las cosas como hoy están, se traduce en un despilfarro, porque despilfarrar no es gastar mucho (todo lo necesario), sino gastar inútilmente, é inútil será una Inspección que no puede, en la mayoría de los casos, inspeccionar, dada la enorme proporción de Escuelas que á cada individuo corresponde, y que poco á poco se verá desertada por los hombres de empuje y de condiciones, que buscarán en otra profesión el bienestar y el porvenir que en aquélla les faltan.

En cambio, si se les pone en condiciones de vivir decorosamente y de poder visitar con mucha frecuencia á los Maestros de su zona, los Inspectores (á condición, claro es, como en todos los cargos, de una cuidadosa selección y un rigor saludable en la vigilancia de sus funciones), llegarán á ser los colaboradores más activos y útiles en la dirección de la enseñanza. Y si en nuestras altas esferas administrativas (y en las políticas que les sirven de ambiente para muchas cosas), consigue penetrar la idea, tan clara, á mi juicio, y tan refrendada por la experiencia en todos los países (máxime en el nuestro), de que para legislar ó para aconsejar reglas es preciso conocer directamente la realidad sobre que se legisla, muy borrosa siempre á través de un tercero, sea hombre ó papel; que no son un despacho, una mesa y unos expedientes los únicos ni los más perfectos medios de administrar y dirigir un orden cualquiera de la vida nacional; que á los hombres—y al fin, en hombres encarnan los sistemas y los planes—no se les lleva á una colaboración viva é intensa en algo que requiere intimidad de pensamiento con el único auxilio de la *Gaceta*, sino hablándoles, oyéndoles y viéndoles trabajar, y que, en fin, aquella necesaria estimación entre directores y dirigidos que disipa todos los celos, mata en flor rebeldías, destruye leyendas de oposiciones forzosas entre unos y otros, sólo se consigue mediante el trato personal, que sustituye al concepto abstracto de un ente la representación concreta del individuo tal y como es en espíritu y cuerpo, y, por tanto, que mucho más útil será un funcionario, la ma-

yoría de las veces, á la misión que tiene confiada (cuando esa misión es del género de las que aquí nos ocupa) en contacto con los agentes de ella que encerrado en las cuatro paredes de una oficina, esa acción tutelar y técnica que cada Inspector ha de realizar en su zona se considerará como propia también, y más que propia, indispensable en los encargados de unificar la obra entera, imprimirle rumbos y recoger las lecciones que la experiencia da siempre á quien sin soberbia la interroga y sin empacho está pronto á corregir sus iniciativas, no á impulso de presiones interesadas y de voces tumultuarias, que suelen encubrir egoísmos de unos pocos, sino á compás de los resultados efectivos que, en consideración al fin sustancial deseado, produce la legislación.

No nos ocultemos que, para llegar á todo esto, para conseguir la formación de Maestros y de Inspectores, y que cada cual cumpla justamente la parte de deber que le corresponde, no bastan, con ser muchas, todas esas medidas que se han especificado; es decir, que una vez más, aunque hemos entrado en lo hondo del problema, conviene decir que un nuevo programa de enseñanza normal, una nueva organización de estas Escuelas, un aumento en el número de Inspectores, una mejora en la condición y en la formación de éstos, así como las bibliotecas, las pensiones, los cursos intensivos, todo lo indicado y aún más de este género que pudiera añadirse, no pasa de ser *condición* para que la obra se cumpla, y en condición puede quedarse, sin pasar de ahí, como tantos planes que quedan en el papel y no se traducen en cosa viva y fecunda. Para que lo sea, hace falta que una ráfaga de entusiasmo, de convicción, de sentimiento de la responsabilidad adquirida y de la labor práctica y humana que ha de realizarse, sople sobre los espíritus y los arrastre, no en fugaz explosión de sentimientos, sino en un ímpetu sereno, tenaz, de duración indefinida, al cumplimiento de la santa empresa de la cultura, arrollando todos los egoísmos y todas las voces desacordes que pudieran perturbarla.

¿Cabe esperar que entre nosotros ocurran así las cosas? Con grave temor—no he de ocultároslo—me formulo esta pregunta casi todos los días. Porque la vida me ha enseñado, como á todos vosotros, que el signo de amor y de interés hacia las cosas es el esfuerzo que hacemos por procurarlas, y que la medida de éste da la medida de aquéllos, y yo no veo que pongamos en conseguir lo que á la enseñanza se refiere (ya sea otorgándole medios externos, ya cumpliendo internamente la función misma y concediéndole el puesto que en la vida nacional le corresponde) aquel mismo ardor y tenacidad que en otras aspiraciones, ni más altas ni más necesarias, ponemos. Hablamos, sí, mucho de ella; pero ¿estamos seguros de que las palabras calan tan hondo en nuestro espíritu que alcancen á mover la voluntad y se traduzcan en actos cuando éstos proceden? No son muy animadores para una contestación afirmativa los datos de presupuestos que antes os expuse y otros signos que parecen acusar menos interés por el buen desempeño de la función del que las alabanzas de ella pudieran hacer presumir.

Mi opinión—creo debérsela, puesto que sobre otros muchos extremos la he dado ya—, es que la cuestión de la enseñanza no ha llegado todavía entre nosotros á la categoría de una cuestión nacional, verdaderamente sentida por los que han de darle medios de desarrollo y por los que han de recibir sus beneficios. De vez en cuando parece adquirir fuerza y como que galvaniza, en un movimiento espasmódico, el cuerpo social dormido; pero la tibieza con que luego se aplica la voluntad á proseguir y afirmar lo iniciado, y aun la mezquindad de las condiciones que se le otorgan, prueban que la opinión es todavía superficial y no enciende los corazones con aquel ardor que apasiona y, por apasionar, crea y arrolla obstáculos.

En tal estado, la minoría en quien esa opinión existe con toda la fuerza que es necesaria, tiene la misión de ir empujando á la masa hacia la realización de aquellas medidas urgentes que harán posible la cultura y la educación del país. Tal misión ha

de ser, naturalmente, mucho más difícil y erizada de obstáculos que si la rodease una atmósfera de convicción firme, emanada de la colectividad; pero es necesaria, y es también la que en todos los países ha llevado á la resolución del problema. Porque una de las virtudes de la cultura consiste en que ella misma, á medida que progresa y crece, sea la organizadora y causante de la opinión favorable á sus propósitos, que aumenta de día á día, irá produciendo un movimiento cada vez más acelerado. Por eso, del fondo de lo que pudiera llamarse pesimismo y no es sino visión franca de la realidad presente, surge la fuerza alentadora que empuja á la acción é ilumina el futuro con la luz de la esperanza. En el aparente círculo vicioso en que nos encontramos, la salida es clara: los que sientan la gravedad del problema, que trabajen por él, seguros de que cada paso conseguido aumentará en los demás el conocimiento de la importancia que tiene; y poco á poco el amor hacia la cultura y la seriedad en procurarla y en colaborar á la obra que la afirme, irán agrandándose, hasta convertirse en fuerza incontrastable que se imponga á los tibios, á los escépticos y á los egoístas.

## LA EDUCACIÓN EXTRA-ESCOLAR (1)

por D. Eladio Homs.

SUMARIO: I. La insuficiencia del ambiente de la ciudad en la educación.—II. El niño y el mundo de la Naturaleza.—III. La «Interlaken School» y sus campamentos de niños.—IV. Un campamento de niños en Cataluña.

### I.—La insuficiencia del ambiente de la ciudad en la educación.

La moderna teoría de la evolución, al señalar nos el papel principalísimo que el medio ambiente, una cosa externa, ha venido jugando en el desarrollo de las razas humanas y animales, nos ha llamado la atención sobre la tremenda fuerza modificadora de la esencia psíquica y social del hombre que puede tener la educación—

(1) Véase el número 11 de la *Revista de Educación*, de Barcelona

proceso; al propio tiempo que nos llenaba de optimismo al darnos á entender que, siendo modificable el medio ambiente, era fácil amoldar la educación-producto, la cual constituye la esencia del hombre civilizado, su naturaleza social.

Además, los psicólogos evolucionistas nos han venido acostumbrando á la idea de que ciertos aspectos de la vida mental del niño recuerdan otros semejantes de la infancia de la raza, que el niño recapitula en su desarrollo ciertas etapas ó momentos por los cuales se supone pasó la raza humana en su crecimiento; esto es, para usar palabras de erudición, que la ontogénesis humana presenta algunos puntos de contacto con la filogénesis.

Y de todo esto concluyen los modernos educadores, los cuales siguen creyendo en la doctrina froebeliana de la auto-actividad, que, para que el desarrollo mental y físico del niño resulte completo, es preciso que se le coloque en un ambiente que contenga un cierto número de experiencias básicas, tradicionales de la raza. La aldea, con sus ocupaciones elementales y con sus alrededores naturales, sigue siendo el mejor tipo espontáneo que poseemos de este ambiente; la ciudad, con sus especializaciones y con su refinamiento de detalles, cada día va apartándose más de él.

El niño que vive en una aldea, se pasa buena parte de las horas de su vida en el campo, por razón del inmemorial consorcio existente entre la primera y el segundo. Colocado en pleno aire libre, el niño, inconscientemente, remeda y rehace ciertas experiencias de la infancia de la raza, de cuando el hombre tenía más de individuo natural que de miembro de una comunidad; experiencias que, debemos advertirlo, no precisa que sean necesariamente dramáticas. Sumergido en la naturaleza, ésta infiltra sus influencias en el alma del niño, y le enseña una ciencia, una estética, una lógica, una moral, una filosofía y una religión rudimentarias que, históricamente, han sido el punto de origen de la ciencia, de la estética, de la lógica, de la moral y de la filosofía, en el presente depuradas y elaboradas, que tienen los hombres; y que

en el niño también, si la guiadora educación del aula sabe aportar, cuando llegue la hora, la reflexión y la síntesis, habrán contribuído poderosamente á su vida completa de hombre social moderno.

En la naturaleza ve el niño que los árboles se aletargan al llegar el frío invierno y que vuelven á la actividad con la templada primavera; ve cómo bajo sus ojos las flores van trasformándose en frutos; ve cómo las plantas mueren si les falta el agua en sus raíces; ve cómo el que siembra recoge sus frutos y que el que no siega carecerá de pan; se templan sus ojos en los anchos y verdes paisajes; se llena su alma de la majestad de las montañas; se alegra su corazón con la cancioncita de las fuentes del bosque; escucha con ánimo embargado la voz de Dios al contemplar la maravilla del crepúsculo ó en medio del pavor de la tormenta; contempla la locura del agua de la lluvia; se mete en el río y arrostra sus peligros al disfrutar de sus delicias; penetra en el bosque y fortalece su valor ante el reptil que le sale al paso; se entera minuciosamente de las costumbres y de la astucia de los animales silvestres, etc.

Viviendo en la aldea, se familiariza, también objetiva y experimentalmente, con los simples procesos industriales que se exhiben allí con toda su primitiva rudeza. Y si lo otro le ha hecho amar el mundo natural, esto le comunica el sentido del trabajo humano, haciéndole ver su imprescindible necesidad y apuntándole la belleza del equilibrio social. Ve el niño cómo la uva de los viñedos es estrujada y convertida en vino; ve cómo el trigo, que en la era fué trillado, lo muelen en el molino, en casa lo amasan y en el horno lo cuecen y trasforman en pan; ve cómo los animales domésticos se comen el grano que había en los campos; ve cómo en molinos especiales unos caballos hacen rodar unas piedras que trituran las aceitunas de los olivares, obteniendo el aceite; ve cómo rompen el cáñamo de los campos para obtener la fibra, cómo ésta es hilada, cómo de los hilos se hacen cuerdas y alpargatas; ve cómo los aserradores labran los troncos de los árboles del bosque; ve cómo el constructor

de carros los construye y cómo mete los aros de hierro en las ruedas; ve cómo en la bóvila se hacen los ladrillos, ve cómo el tejedor teje la tela; ve cómo el curtidor prepara los pellejos de buey y hace de ellos el cuero; ve cómo los pescadores pescan y cómo construyen sus barcas, etc. Y todo esto no lo ve una vez sola, como si hiciera una visita escolar, sino uno y otro día, hasta que se lo sabe todo de memoria; y no sólo esto, sino que él mismo toma parte muchas veces, por puro gusto, en algunas de estas actividades.

Aun dejando á un lado la cuestión importantísima de la salud física, en que se insiste generalmente, el niño aldeano vive en un ambiente natural y social de una potencia educadora mucho mayor que el que le ha tocado en suerte al niño de la ciudad. A los campos y montañas del primero, á los obradores y talleres abiertos, el segundo sólo puede oponer el aula, la calle llena de peligros y el piso de alquiler. La naturaleza que rodea al niño de la ciudad es cosa ornamental y raquílica, y á los talleres y fábricas, donde, de otra parte, los procesos industriales son difíciles y complicados, no se le permite entrar. A los numerosos primos y amigos con quienes puede jugar el niño aldeano, en graneros y pajares, el de la ciudad sólo puede oponer el chico del piso de al lado, cuya amistad le ha impuesto la proximidad, ó el aventurero con quien ha trabado relaciones en la calle. En cambio, el ambiente familiar del niño ciudadano es, generalmente, más liberal que el del niño de la aldea; y el primero gana en esto una mayor educación de los refinamientos que proceden de la familia.

Al niño ciudadano puede enseñarle el maestro todas esas cosas de la Naturaleza y de la industria que el de la aldea ha experimentado; mas serán para él poco menos que una posesión intelectual — pasiva —, no una posesión emotiva y reactiva, como en el niño de la aldea, que las ha vivido. El ideal educativo, desde el punto de vista del ambiente, sería que el niño pudiera vivir en la aldea hasta los 15 años próximamente, y que á esta edad pudie-

ra pasar á la ciudad: cosa que, de hecho, habrá sucedido á una parte de los hombres que viven en las ciudades. Porque la aldea, si es cosa excelente para los niños pequeños, es, generalmente, estancamiento, consunción y embrutecimiento para los jóvenes y mayores; y viceversa: la ciudad no es conveniente á los niños, pero es indispensable al pleno desarrollo del hombre moderno. La aldea es los sentidos y el empirismo; la ciudad es el intelecto y la especulación; la aldea es la vida elemental y abierta; la ciudad es la organización y el exclusivismo.

Todas esas experiencias del campo y de la aldea, de que se ha hablado, á las que nosotros, hombres ya formados, no damos importancia alguna, constituyen para el niño valores fundamentales que, si tiene la suerte de poder adquirirlos, han de permitir luego á su mente fáciles y altos vuelos; si acaso vienen tardías para el niño, estas experiencias pierden la mayor parte de su fuerza de desarrollo mental y dejan de tener importancia educativa perceptible.

Al niño criado en el campo se le considera de mejor fibra que el que ha vivido siempre en la ciudad; y cuando es hombre hecho, presenta una mayor plenitud humana. El hombre cuya infancia transcurrió en el campo, parece poseer cierta ingenua nobleza que le hace propenso á enamorarse de las ideas fuertes y nobles; el de la ciudad es más hombre de astucias y de pequeñas gracias. Aquél ve, generalmente, los conjuntos; éste suele fijarse más en los detalles. El primero será acaso un hombre de acción ó de sentimiento; el segundo será tal vez un hombre de verbales retóricas. Las ciudades se alimentan, generalmente, de la gente de las aldeas, y aquellos que llegan á tiempo para hacerse una educación y una cultura ciudadanas, son, por general, los triunfadores de las ciudades.

Escojo un ejemplo de entre muchos. El Dr. Charles R. Henderson, americano, es autor de varios libros sobre sociología y beneficencia, dirige una revista técnica, ha sido el presidente de la última Conferencia internacional de Penitenciaría, celebrada en Wáshington, todavía no hace



un año, y ha sido durante muchos años, y sigue siendo, profesor de materias sociológicas en la Universidad de Chicago. En una de sus clases, llena de hombres y mujeres de veinte años para arriba, recogí, hace un año, estas preciosas palabras, dichas con encantadora naturalidad al empezar una disertación: *Wen I was a cowboy keeping my father's cows in the plains of Illinois...*—«Cuando yo era un muchacho que guardaba los rebaños de vacas de mi padre en los llanos de Illinois...» Y el Dr. Henderson es un hombre eminente en los Estados Unidos, de clara inteligencia, de firme voluntad, de fecunda acción y de aguzados y buenos sentimientos. Es el capellán de la Universidad de Chicago.

El incremento del industrialismo y el crecimiento de las ciudades en los tiempos modernos, están destruyendo rápidamente esta fuerza de educación espontánea que tenía el ambiente en tiempos de vida social más simple; no sólo esto, sino que los sustitutos son en las ciudades—y aun en las aldeas—fuerzas de espantosa corrupción, especialmente para la niñez. Como nada mejor que la escuela para suplir la acción de esas fuerzas desaparecidas, poco á poco se le van encomendando nuevas partes de la educación del individuo. Y así los educadores de visión clara, queriendo que no le falte al niño en la escuela un equivalente de aquello que durante siglos constituyó una eficaz educación objetiva y reactiva espontánea, han ido introduciendo deliberadamente en ella nuevas actividades que respondan á las desaparecidas del ambiente.

Mr. John Dewey, el famoso educador americano, viendo que el niño en el pasado reciente vivía y hacía su aprendizaje de la vida en una especie de comunidad familiar, donde, con un trabajo de cooperación de los miembros de la misma tenían lugar los procesos industriales necesarios en aquel tiempo, ha concebido la escuela como una «comunidad embrionaria», en la cual hace recapitular algunos de aquellos procesos de la antigua vida de comunidad; y ha definido la educación como «el proceso de rehacer experiencia, dándole un va-

lor más socializado por la aumentada experiencia individual». Y en la escuela que, durante algunos años, dirigió en Chicago, para experimentar sus teorías, los niños recapitulaban en parte las actividades de la antigua vida de comunidad; y allí hilaban y tejían la lana y el lino, elaboraban jabón, molían harina, amasaban y cocían pan, construían objetos comunes de hierro y madera, etc.

Según Mr. Dewey, la introducción de los trabajos manuales sistematizados en la escuela, responde á la necesidad sociológica á la vez que psicológica, de restituir al niño las antiguas actividades manuales constructivas que ahora la ciudad moderna le quita; y bajo el aspecto psicológico tan sólo, otro tanto podría seguramente decirse de los estudios de la Naturaleza. Los modernos juegos escolares organizados, de los cuales el *foot-ball* puede tomarse como á tipo, obedecen, en gran parte, á la necesidad de dar satisfacción á los viejos instintos de combate; instintos, hijos remotísimos de primitivas costumbres de los hombres, que son convenientes al desarrollo físico y mental del niño.

## II.—El niño y el mundo de la Naturaleza.

DMITRI TEREENTIEFF.

Siguiendo el mismo curso de ideas, séanos permitido añadir una nota más sobre las relaciones del niño con el mundo de la Naturaleza.

Dmitri Terentieff es el interesante protagonista de una deliciosa novela juvenil, que lleva el nombre de *Memorias de un colegial ruso*, escrita por André Laurie. Yo no conozco otra tan estimulante ni tan propia para ser puesta en manos de un muchacho. Cuando, hace poco más de un año, en su traducción inglesa, me puse á leer este libro por una equivocación, interesóme al punto de tal modo, que hube de tragármelo casi de un solo tirón, y tuvo la virtud de hacer renacer en mí, siquiera momentáneamente, las aficiones y glorias de los 15 años.

Dmitri Terentieff había vivido en un lugar ruso de cuatro casas, donde su padre

y el maestro de la escuela eran los personajes principales, y con las siguientes palabras explica Dmitri ciertas experiencias de cuando era niño, que á nosotros nos interesa conocer para nuestro asunto:

«Comíame del mejor gusto un pedazo de pan, y después de haber colocado en la lumbre una olla de sémola para mi padre, me consideraba ya libre por todo el día; pues aunque sabía muy bien que mi obligación era marcharme al momento á la escuela, y allí consumir mi ración diaria de aritmética y geografía, es lo cierto que no sentía nunca el menor escrúpulo de eludir casi constantemente el cumplimiento de este deber. Siempre tenía alguna buena excusa que ofrecer. El tiempo era demasiado hermoso para pensar en encerrarse en una aula. Nuestros veranos rusos son tan breves, que uno tiene la obligación de aprovecharse de ellos tanto como pueda. Setiembre es un mes de una belleza incomparable en nuestro país. ¿Cuántos me sería dado ver en toda mi vida? Sólo un número muy limitado, y en cambio, me quedarían todos los otros meses del año para estudiar. ¡Al campo, pues! En el invierno hacía demasiado frío y necesitaba entregarme á algún ejercicio violento para conservar el calor del cuerpo. En primavera hacía un tiempo demasiado caluroso, y, además, quería estudiar el renacimiento de la Naturaleza. De manera que no hay estación que se adaptara al estudio, y todas eran buenas para la holganza.

»Con todo, debo decir en descargo mío, que, aunque mal estudiante, conocía palmo á palmo aquellos contornos y estaba familiarizado con los hábitos de sus moradores. Durante horas enteras había estudiado las costumbres y las astucias de las aves. Sabía en qué árbol preferían hacer su nido y el número de huevos rosados, grises ó azules que ponían en cada uno; sabía la hora en que partían las zorras para sus expediciones de merodeo; sabía las madrigueras del hurón y de la garduña, y hasta el sitio en que la esquiva perdiz se agachaba; sabía los escondites de la gallina silvestre y el estanque predilecto de los patos salvajes. Para guía de un cazador,

yo no hubiera tenido precio; mas no había señor alguno en aquellas haciendas, y ni mi padre ni el maestro hacían caso del *sport*. En mi vida tuve una escopeta en las manos, y si bien es cierto que algunas veces mataba algún pájaro para la comida de mi padre, lo hice siempre valiéndome de la honda.»

Claro está que todo esto es novela, y, en conciencia, no puede presentarse como documento real; mas, aun así, los fragmentos transcritos tienen un tan simpático y vivo color de realidad, que resultan por esta razón altamente sugestivos. Dmitri, cuando tuvo trece años, se trasladó al *Gymnasium* de Moscou, donde fué tal el provecho de sus estudios, que obtuvo las matrículas francas. Luego entró en la Universidad y estudió con la misma brillantez la carrera de Derecho; pero, finalmente, se dedicó á la música, la constante pasión de su vida, y sus obras obtuvieron rápidos éxitos en París. Se comprende fácilmente que quien en su infancia tuvo la clase de experiencias de Naturaleza que Dmitri Terentieff, pudiera ser luego un gran artista y un alma noble; á haber nacido y vivido siempre en la ciudad, ¡pobre Dmitri!, á buen seguro que no hubiera pasado en su vida de simple empleado.

#### LA PROMESA DE UNA NOCHE DE AGOSTO

En el mes de Agosto del año 1909, me hallaba yo en las Colinas Negras, un grupo de montañas vírgenes del Noroeste de los Estados Unidos, no muy apartadas de las Pedregosas. Junto con otros cuatro compañeros y tres compañeras, estábamos siguiendo un curso de Ciencias Naturales, de un mes de duración, bajo la dirección de un excelente profesor de la Universidad de Chicago, que es la que ofrecía el curso. Caminábamos durante el día, estudiando el material que nos venía al paso, y al anochecer acampábamos bajo los árboles, cocíamos nuestra cena y pasábamos la noche al raso. Aquello fué una delicia.

La primera noche en que dormimos fuera, fué para mí una de las más inolvidables de mi vida. Nuestro profesor compartía conmigo el lecho, formado de ramas de

abeto y hojas de helecho, y una misma manta nos daba abrigo. El sitio era un pequeño valle de montaña—*Nevada Gulch* se llamaba—, por el fondo del cual bajaba un caudaloso y cristalino arroyo. Los pisos de ramas de los abetos hacían de bordado dosel á nuestras rudas camas. Un poco más abajo de nuestro lecho, los abetos dejaban una gran ventana, por la cual nuestros ojos podían ver en lo alto un cielo claro y divino, sembrado de lumínicas estrellas, que nunca me parecieron tan hermosas. Arriba, la dulce música visual del firmamento; abajo, el ciego cantar de las rumorosas fuentes. Y el balsámico aire inmóvil, seco y oxigenado en aquellas altivas montañas, traía puros y celestiales perfumes. Mi caro profesor y yo—un enamorado él de su profesión, con quien existía completa compenetración pedagógica—excitados por aquel ambiente preñado de estímulos, empezamos á conversar fervorosamente, echados como estábamos, sobre cosas teóricas y prácticas de la educación, afirmándonos ambos en algunos puntos de vista especiales que en aquellos momentos adquirirían la luminosidad del mismo sol. Rodaron las estrellas y fueron pasando las horas sin que nuestros ojos quisieran cerrar sus párpados y sin que nuestros espíritus pudieran apagar la llama de la inspiración que los tenía tan en vigilia. Subió á media noche la plateada luna á hacer la ronda, y á ver cómo era que no dormíamos aún, siendo así que nuestros cuerpos estaban fatigados por la caminata del día; y quedándose á hacernos compañía y á escuchar nuestra conversación, la luna añadió un nuevo encanto á la plácida noche. Por haber vivido aquellas nocturnas horas divinas, sentíame como ennoblecido y con nuevas fuerzas para las tareas ideales, como el poeta Heredia sintió elevarse su espíritu ante la serena majestad del gran Niáraga. Y allí contraje secretamente conmigo mismo la formal promesa de contribuir, al regresar á mi patria, á hacer posible que nuestros niños pudieran disfrutar de influencias naturales tan sanas y fortalecientes como las que yo acababa de recibir aquella noche. Parecióme que el niño que viviere momentos se-

mejantes, no podía ya volverse un ser inmoral.

### III.—La «Interlaken School» y sus campamentos de niños.

#### EDUCADOR Y HOMBRE DE NEGOCIOS

Aun cuando tenga noticia y haya leído de muchos otros campamentos de niños, con mis propios ojos sólo he conocido el de la nueva «Interlaken School» (Escuela de Entrelagos) de La Porte, Indiana (Estados Unidos). Será preciso que dé á conocer la manera de ser de este pensionado y que consigne algunos detalles de la visita que á él hice hace un año, antes de hablar de sus campamentos que presento aquí como tipos.

El fundador y director de la «Interlaken School» es el joven Dr. Rumley, quien hizo parte de sus estudios en Alemania y fué allí discípulo del famoso Dr. Lietz, el innovador en educación. Este caballero Rumley presenta la insólita circunstancia de ser un inteligente y entusiasta educador moderno, al mismo tiempo que es un activísimo, próspero é importante hombre de negocios á la moderna. Al llegar á La Porte, una linda villa de 10.000 habitantes, en el Estado de Indiana, comienza uno á ver por todas partes grandes rótulos que llevan el nombre de Rumley, una acreditada marca de maquinaria agrícola. En la misma estación se ven ya unos grandes almacenes de la Compañía Rumley; luego un grupo de humeantes edificios, que son la fábrica; más lejos unos magníficos y atronadores talleres nuevos, que pertenecen también á la Casa Rumley. Y uno se imagina que aquel Rumley de la maquinaria agrícola será un pariente—tal vez el mismo padre—del académico á quien se intenta visitar. Error: aquel Rumley de las fábricas es el mismo Rumley de la escuela, el cual comparte sus horas y su actividad entre el despacho y el aula. Yo no he podido todavía acostumbrarme al pensamiento de esta antagónica doble personalidad.

(Concluirá.)

## NOTAS DE LIBROS Y REVISTAS

I. *La educación secundaria nacional en Inglaterra*, por H. Charbonnier (1).— He leído con atención el artículo de M. Toutain (2) sobre el informe de M. C. Brerenton al *Board of Education* y algunas líneas que igualmente le ha consagrado M. André Balz (3). Me parece que el uno y el otro, y sobre todo M. André Balz, se forman de la enseñanza secundaria en Inglaterra una idea que no corresponde exactamente á su estado actual. Hay ahora dos grandes categorías de establecimientos secundarios, categorías completamente distintas, que se diferencian en los programas, el reclutamiento de los alumnos, la situación financiera y la vida interior; las *Public Schools*—á las cuales hay que juntar lo que queda de las *Private Schools*—, de una parte, y las *Municipal Schools*, *County Schools*, etc., de otra parte.

En la primera clase (*Public Schools*), los establecimientos son independientes, se administran como les parece y hacen y deshacen ellos mismos los programas; preparan para las Universidades, en particular para Oxford y Cambridge, para las grandes escuelas gubernamentales, escuelas de marina, del ejército, para el servicio civil, servicio de la India, etc.

Sus alumnos provienen de clases ricas y de la aristocracia; son internados, cuyo precio de pensión varía, pero es siempre muy elevado en comparación con los precios de los liceos y colegios de Francia.

Los recursos de estas escuelas proceden, de una parte, de legados y donativos (*endowments, foundations*); de otra, de pensiones pagadas por los alumnos; muchos de estos establecimientos son muy ricos, pero el número de becarios es siempre relativamente reducido.

(1) Véase la *Revue Universitaire*, de París, núm. 5, de 1912.

(2) J. Toutain: Una comparación entre los establecimientos de enseñanza secundaria de Francia y de Inglaterra (*Revista Universitaria*, 15 Noviembre 1911, páginas 277-281).

(3) Nuestra enseñanza secundaria juzgada por un inglés (*Revista Universitaria*, 15 Enero 1912, páginas 64-65).

En la segunda categoría (*Municipal y County Schools*), los establecimientos dependen financieramente de diversas Corporaciones públicas; *Town Council* ó *Borough Council* (Asamblea municipal), *County Council* (Asamblea regional), *Board of Education* (Dirección nacional de Instrucción pública). Ocurre con bastante frecuencia que una *Private School* se haya absorbido y convertido en *County School* ó *Municipal School*. En este caso conserva sus rentas propias y añade los recursos que ya tenía.

Las escuelas de este tipo son menos independientes que las otras; su presupuesto debe ser aprobado por las autoridades que dan los subsidios, y sus programas, por el *Board of Education*; y no pueden cambiar estos últimos sin autorización.

Pueden variar en ciertos límites solamente, y se puede decir que comprenden en general, además de las materias enseñadas por todas partes (Inglés, Historia, Geografía, Matemáticas), á lo menos una ciencia natural, una lengua viva y una lengua muerta. El francés y el latín son las más comúnmente enseñadas.

Los alumnos se reclutan en la clase media; permanecen de 3 á 4 años en la escuela, poco más ó menos lo que duran los estudios de un *Public School Boy*.

Los estudios preparan para ciertos exámenes del servicio civil, para el examen de entrada en diversas Universidades y, sobre todo, para plazas de empleado en el comercio y la industria. De estas escuelas también salen ahora muchos *Student-Teachers*, es decir, alumnos-normalistas, futuros profesores primarios.

Son externados, en los cuales el gasto de los estudios varía entre 120 y 160 francos al año. Hay muchos becarios; algunas escuelas tienen más de la cuarta parte del total de los alumnos.

El personal docente en los dos tipos de escuelas es reclutado de la misma manera, con esta diferencia: que las *Public Schools* prefieren profesores que hayan obtenido el grado en Oxford ó en Cambridge.

Esto sentado, es inexacto decir que los

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
 ATENEO BARCELONÉS

colegios ingleses no se abren sino para un pequeño número de privilegiados. Numerosos son los alumnos de las *County y Municipal Schools*, y más numerosos son de día en día estos últimos—se han abierto dos el año pasado sólo en el condado de *Shropshire*—. No hay ciudad, aunque sea de poca importancia, que no tenga su escuela secundaria. Londres está cubierta, como con una red, de ellas; son legión en todo el Reino Unido.

No discutiré si el *Public School Boy* trabaja con menos regularidad que el alumno francés, ni si usa y abusa de los deportes; pero del gran ejército de alumnos de escuelas del segundo tipo, no sé bien si se puede decir que abusan de los deportes; conozco numerosos establecimientos donde no se juega nada más que por la tarde del sábado, otros, por la tarde del miércoles y la del sábado; el resto del tiempo se trabaja, y se trabaja bien; al menos tan bien como en nuestros liceos y colegios franceses.

Y las escuelas secundarias son accesibles á las bolsas modestas, aun á las más modestas.

Hay que guardarse de concebir á Inglaterra como una especie de comarca feudal, donde la aristocracia conserva celosamente todos sus privilegios, comprendido el de la educación. Si es verdad el decir que es casi imposible á un plebeyo llegar á ser propietario de tierras, es esta, quizá, toda la diferencia que hay ahora entre el plebeyo y el noble. Desde el punto de vista de la educación, sobre todo, son iguales, y el joven señor que paga 4.000 ó 5.000 francos en Eton, Charterhouse ó Harrow, no está mejor instruído que el becario de las *L. C. C. Schools*.

Por otra parte, el reclutamiento de los profesores se hace en todas las clases, y lo mismo pasa con el *Headmaster*. Ni los unos ni los otros se nombran de por vida; están sometidos, en la mayor parte de los casos, á un compromiso que puede terminarse al final de un trimestre cualquiera, bajo condición de haber sido denunciado con antelación de uno á tres meses. Esta es la teoría; en la práctica, el profesor

está en su puesto mientras le place y hace bien su servicio; no deja su posición sino por otra mejor. Lo mismo sucede con los *Headmasters*; pero como los puestos de éstos están bien pagados, los titulares los guardan cuanto les es posible. En fin, el *Board of Education* ejerce una inspección sobre los nombramientos y asegura que los candidatos nombrados son dignos de haber sido escogidos.

En resumen: hay en Inglaterra, desde hace una quincena de años, sobre todo, un tipo de escuela secundaria que recuerda en muchos puntos nuestro tipo francés. Los programas presentan una gran uniformidad; los métodos, también; el reclutamiento del personal electivo, aunque no se confía á una sola autoridad, no deja de ofrecer una unidad de enseñanza muy fácilmente perceptible; los externos ingleses y sus camaradas franceses tienen aproximadamente el mismo número de horas de trabajo y de juego, ambos trabajan con regularidad, pues los dos tienen programas anuales que aprender; el inglés está un poco menos vigilado, es verdad, pero no es menos cierto que, en su trabajo, no muestra tanta iniciativa como el francés, ni en el escoger una profesión tampoco.

Aquí, como en Francia, es lo más frecuente que entre los motivos que determinan la vocación, la cuestión del pan cotidiano está sobre todos los otros. Podría, á este propósito, citar varios ejemplos, entre otros, el de un becario que deja la escuela para ser vendedor de periódicos, y de otro alumno que se inscribe en *Labour Exchange* como «sin trabajo».

Aquí, como en Francia, para muchos jóvenes, el ideal es un puesto del Gobierno, de Correos, Compañías de ferrocarriles, Compañías de navegación, etc., un puesto de mucho reposo, una posición de *rond de cuir*. ¡Ved lo que acaba de pasar con los puestos nuevamente creados bajo la *Insurance Bill*!

Hay en Inglaterra, al lado una de otra, la antigua clase rica, aristocrática, y la nueva clase media. Esta se parece mucho á la nuestra, compuesta de los mismos elementos, disponiendo de los mismos recur-

sos, presentando la misma división en la fortuna y teniendo las mismas necesidades.

Entre estas últimas está la de una educación secundaria democrática y sólida, como la nuestra, y forzosamente con las mismas líneas, pues debe responder á las mismas necesidades. Hace 20 y aun 15 años, Inglaterra no tenía este tipo de educación; pero la tiene ahora, y cada vez más, es ahí donde hay que buscar la educación secundaria *nacional*, y no en los *Public Schools*, reliquias del pasado y privilegios de una minoría.

II. *Progresos de la enseñanza en Cuba*, por A. M. Aguayo (1).—En el espacio de un año ha habido en Cuba una serie de reformas y adelantos en la enseñanza y en la educación, debidas al esfuerzo individual de dos personas: el Dr. Mario García Rohly, Secretario de instrucción pública y Bellas artes, y el Dr. Ezequiel García Enseñat, Presidente de la Comisión de Instrucción pública de la Cámara de Representantes.

Estos dos hombres han trabajado intensamente para el mayor desarrollo de la educación moral é intelectual del pueblo cubano; y si no han alcanzado los resultados que se proponían, ha sido por las contiendas de carácter político y porque estos trabajos los complementa la acción social, es decir, la obra de todos.

Por la ley de 21 de Noviembre de 1911 se crearon 150 aulas nuevas en toda la República.

Por la de 4 de Julio del mismo año se mejora la situación económica del magisterio primario, concediendo el aumento periódico de sobresueldos, establecido por muchas legislaciones extranjeras. Cuba es uno de los países donde mejor se paga á los maestros públicos.

Esta reforma es muy importante, porque reconoce una retribución decorosa á los maestros. Si la ley resulta incompleta es

por las enmiendas hechas sin razón alguna por la Cámara de Representantes, no por el autor de ella, el Dr. Ezequiel García.

Por la circular núm. 7 de 1.º de Febrero de 1911, de la Secretaría de Instrucción pública se dictan reglas para defender ante los Tribunales de Justicia á los profesores injustamente acusados por los alumnos de las escuelas públicas ó sus encargados; esta es una medida importantísima, porque se impone á las clases populares el respeto debido á los educadores de la niñez.

Una de las buenas obras del Magisterio público de Cuba ha sido la creación de una nueva institución, llamada «Asociación de Maestros públicos de Instrucción pública», en la cual se han unido para la defensa de sus intereses y el apoyo de cuantas obras tiendan á mejorar la escuela primaria; para ello han fundado *El Magisterio*, que servirá de unión á los educadores de toda la nación.

El año 1911 ha sido fecundo en útiles innovaciones. En tres meses la Secretaría de Instrucción pública y Bellas Artes ha creado las Cajas de ahorros escolares (decreto de 1.º de Mayo); la Fiesta del Arbol (circular de 23 del mismo); las colonias escolares de vacaciones (Julio á Agosto) y el consultorio dental para niños de las escuelas públicas (decreto de 3 de Agosto).

Las Cajas de ahorros tienen como principal objeto formar el espíritu de ahorro en la generación que se levanta, porque el juego y los hábitos de imprevisión y desorden constituyen el mayor defecto colectivo.

La Fiesta del Arbol, institución cuyo arraigo se debe procurar por todos los medios racionales. En los países donde el árbol es objeto de odio implacable, para que el niño le ame, le cuide y le ayude á multiplicarse, se ha fundado esta institución con resultados halagüeños.

La mayor de todas las obras, durante el año último, es la organización de las dos colonias de vacaciones que de Julio á Agosto estuvieron en la loma de Candela (Güines) y en la playa de Varadero (Cárdenas). La primera fué un éxito brillante. Sus organizadores, especialmente el señor

(1) Extracto de un artículo publicado en la *Revista de Educación*, que se edita en Cuba.—Vol. II. Número 1.

Luciano Martínez, Superintendente provincial de escuelas de la Habana, trabajó en ella con entusiasmo. Es irracional suponer que niños enfermizos sacados de habitaciones insalubres, trasladados después á uno de los sitios mejores de la isla, bien cuidados, bien alimentados, con distracciones y ejercicios abundantes y dirigidos por excelentes profesores, no mejoren notablemente de salud.

Por último, merece elogios la creación de un consultorio dental adscrito á la escuela de Cirugía dental de la Universidad, para los niños de las escuelas públicas.

En cuanto á obras post-escolares, hay que mencionar el proyecto de fundar una Universidad popular en la Habana, debido al Sr. Secretario de Instrucción pública.

Debe mencionarse la biblioteca circulante de maestros, que se inició en Mayo de 1910 y ha quedado organizada definitivamente en Abril de 1911. Es pobre é incompleta, como toda institución en los comienzos; pero constituye la única forma de instrucción complementaria del Magisterio que sostiene el Estado.

Las Revistas que han adquirido mayor desarrollo son: *La Instrucción Primaria*, Revista oficial del departamento; ha tomado más importancia *Cuba Pedagógica* y se ha fundado *El Magisterio*, órgano de la Asociación de maestros primarios, y la *Revista de Educación*, que según su homónimo de Barcelona, es la Revista pedagógica más importante que en lengua castellana se publica en toda América.

## REVISTA DE REVISTAS

### ALEMANIA

#### Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

#### ABRIL

*El estado de la dentadura en los niños de las escuelas de Kiel*, por el Dr. Ernst. De unos 500 niños reconocidos, el 12 por 100 tenían la dentadura sana y el 38 por 100, bastante buena, es decir, con menos

de 4 dientes cariados. Por término medio, la dentadura de los niños se encuentra en peor estado á su entrada en la escuela que después de hecha la muda de los dientes, lo cual dice mucho en favor de la higiene dental que se les hace observar durante el período escolar. En los niños examinados se pudo observar una constante relación entre el estado de la dentadura y su estado general físico. Así, por ejemplo, no se encontró ninguna dentadura buena en los niños que padecían raquitismo; de los criados con biberón, sólo la tenían el 1 por 100; en cambio, entre los criados por la madre, esta proporción llegó al 21,3 por 100. No bastan, pues, los cuidados de la higiene para que los niños tengan buena dentadura: si se quiere combatir con éxito los males de la caries, hay que comenzar por procurar al niño una mejor alimentación y, en general, mejores condiciones de vida.

*Resultado de las inyecciones de tuberculina de Pirquet en los niños escolares*, por el Dr. Wimmenauer.—El autor, médico escolar en Mannheim, hizo sus experimentos, durante un año, con 236 niños y niñas sospechosos de tuberculosis. En sus trabajos llegó á las siguientes conclusiones: sólo la mitad de los niños estaban realmente atacados de tuberculosis; las niñas daban mayor contingente de tuberculosos que los niños; la proporción de tuberculosos era mucho mayor al final que al comienzo del período escolar; más de las dos terceras partes de los tuberculosos lo eran por herencia.

*Relación entre las calificaciones de la clase de gimnasia y la calificación general de los alumnos*, por Th. Dippold.—Es una creencia muy generalizada la de que los escolares que sobresalen intelectualmente suelen ser torpes para los ejercicios gimnásticos, y, recíprocamente, que los mejores alumnos de las clases de gimnasia son, en las demás materias, de los menos adelantados. El autor demuestra, por medio de una estadística, que no hay motivo alguno que autorice esa idea y que, por el contrario, es frecuente que los buenos alumnos de gimnasia lo sean también de las demás clases.

*Sociedades y reuniones.*—Resumen de la conferencia pronunciada el 5 de Diciembre de 1911, en la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, por el Dr. Seligmann, sobre el tema «Epidemias escolares y su propagación», pero dedicada casi exclusivamente á la difteria. Los principales vehículos de la difteria son los convalecientes que asisten á la escuela antes de tiempo; los niños que tienen inflamaciones de la garganta, al parecer sin importancia, que al fin evolucionan á la difteria y, sobre todo, las personas sanas que llevan el bacilo sin ser atacadas por él. Se debe tener un gran rigor para combatir esta enfermedad, haciendo frecuentes investigaciones bacteriológicas en las escuelas, aun cuando no haya epidemia; sometiendo al reconocimiento del médico escolar el más leve caso de inflamación de la garganta, no admitiendo en la escuela á los niños convalecientes hasta que repetidos exámenes bacteriológicos demuestren la desaparición del peligro de contagio. En los internados, es muy conveniente inmunizar ante todo con el suero á los no atacados y comenzar después las investigaciones bacteriológicas. Iniciada la discusión sobre el tema de la conferencia, el profesor Dietrich explicó las medidas adoptadas en las escuelas de Charlottemburgo para evitar la propagación de la difteria, que concuerdan casi en todo con las que preconiza el disertante. El Sr. Neemann presentó una estadística del desarrollo de la difteria en Berlín en el último decenio, que demuestra un alarmante crecimiento en el número de invasiones (más de 7.000 en 1911), y manifestó que las escuelas son los principales focos de propagación, según se deduce de dos hechos: la disminución de la epidemia durante las vacaciones del verano y la proporción en que figuran los escolares entre los atacados (más de la tercera parte).

*Revista de revistas.*—Extractos de trabajos publicados en las siguientes: *Internationales Archiv für Schulhygiene*, *Die Gesundheitswarte*, *Körper und Geist*, *Das Schulhaus*, *Monatschrift für das Turnwesen*, *The Child*, *Zeitschrift für Kinderforschung*, *Die Hilfsschule*,

*Heilpädagogische Schul-und Elternzeitung*, *Eos* y *Jido Kenkyu*.

*Noticias.*—El 28 de Enero se ha inaugurado en Berlín la 3.<sup>a</sup> clínica dental escolar. En el acto de la inauguración se pronunciaron varios discursos, encomiando la acción del Comité central para el cuidado de los dientes en las escuelas, á cuya iniciativa se debe la creación de estas clínicas, y haciendo resaltar el creciente interés que se observa en pro de la salud de los escolares. Después se dieron dos conferencias sobre el origen y las consecuencias de la caries dental.—La *Neue Badische Zeitung* publica un artículo de un maestro, censurando los trabajos que se encargan á los escolares para que los hagan en su casa. Estos trabajos, dice, tienen muy poco valor para dar á conocer la capacidad del niño, pues casi siempre le ayudan en ellos sus padres ó algún hermano. Además, suelen hacerse en malas condiciones y quitan tiempo de descanso y de recreo al niño, tan necesitado de uno y otro. Dedicando la cuarta parte de la clase, por ejemplo, á trabajos escritos, se puede llegar á suprimir los trabajos en casa, ó, por lo menos, reducirlos á un mínimo.—Según una reciente estadística, hay en Alemania 613 escuelas auxiliares para retrasados, con 1.544 clases, 35.196 alumnos y 1.829 maestros. De estas cifras, corresponden á Prusia 477, 1.037, 25.057 y 1.173, respectivamente. Las principales anomalías de los alumnos son, por este orden: defectos del lenguaje, sordera, defectos de la vista y deformidades. Los resultados obtenidos son sumamente favorables.—Desde hace dos años está prohibido en Kansas (Estados Unidos) el uso de vasos comunes en las fuentes de las escuelas y en las de los sitios públicos. Se ha logrado con esta medida la desaparición de las epidemias de difteria.—En todas las escuelas del mismo Estado se va á comenzar á usar toallas de papel individuales, que resultan á un precio poco mayor de lo que cuesta el lavado de las ordinarias.—La Junta escolar de Berlín ha dictado unas disposiciones para la calefacción y la ventilación de las clases. Estas no deberán estar á menos de 15°, ni



á más de 20°.—Según el Dr. Altschul, de las tres clases de métodos empleados para la medición de la fatiga, á saber: psicológicos, fisiológicos (ergografía, estesiometría, procedimientos ópticos) y el método biológico de la kenotoxina, de Weichardt, éste último es el único que puede dar buenos resultados. Los otros ofrecen mucho margen al error.—De las observaciones hechas en cerca de 3.000 escolares por el Dr. Marx Lobsien, resulta que, cuando los niños emplean el descanso de las 11 en hacer ejercicios gimnásticos, su capacidad intelectual se conserva más fresca que si no los hacen. La diferencia es muy apreciable en todas las edades, y más en los niños que en las niñas.

*Libros nuevos.*—*Cuadros anatómicos*, por la doctora C. Widerström. Charlottenburgo, 1911 (en alemán).—Serie de 4 cuadros, que representan diversos aspectos de los órganos reproductores femeninos durante la evolución del embrión.—*La miopía y la escuela*, por el Dr. Wingerath. Hamburgo, 1910 (en alemán).—En espacio reducido, ofrece este libro un resumen histórico y una exposición muy completa del problema.—*Internados de vacaciones*, por el Dr. A. Kraft. Zürich, 1910 (en alemán).—Es la primera parte de este librito una descripción de varios establecimientos de esta clase, visitados por el autor. En la segunda parte, éste expone sus ideas acerca de las condiciones que debe reunir un buen internado para vacaciones.—*Buenos consejos para los escolares*, por el Dr. A. Hiele y Marta Schrag (en alemán). Publicado por la Sociedad para la lucha contra la tuberculosis, de Chemnitz.—Colección de dibujos, con texto ameno y fácilmente comprensible para el alumno, en que se exponen las reglas de higiene que éste debe observar en la escuela, en su casa, en la calle y durante las vacaciones.

*Sumario de «El Médico Escolar»:*

«Los cursos de gimnasia ortopédica», por el Dr. Kreissmann.—«Noticias relativas á la Asociación de Médicos escolares.»—«Extractos de Memorias anuales de

médicos escolares».—«Noticias varias.»—  
J. ONTAÑÓN Y VALIENTE.

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

Paris.

ENERO

*La cátedra de armenio en la Escuela especial de lenguas vivas orientales*, por M. F. Macler. — Sesión de apertura de curso. Hace cien años que está organizada en esta Escuela la enseñanza oficial del armenio, la cual, unida á la del árabe, el turco y el persa, ya existentes, fué una nueva prueba del interés que despertaban en Francia los pueblos orientales, los cuales, por su parte, adoptaron la costumbre de volver los ojos á Francia en los momentos de peligro y de angustia. El papel desempeñado por los armenios en el curso de los siglos es secundario, pero no carece de interés ni de utilidad; es el de un pequeño pueblo que ha llevado al Asia anterior la semilla de la civilización occidental, y que hubiera podido hacer más, si las persecuciones incesantes y las luchas seculares no le hubieran obligado á preocuparse, ante todo, de su propia defensa y á no ocuparse de la ciencia, el arte y la literatura sino en los cortos ocios que le permitían las matanzas y los ataques continuos de sus vecinos.

*Discurso de Camilo Sée en la Liga Francesa de la Enseñanza.* — Ceremonia conmemorativa del trentenario de la votación de la ley sobre la segunda enseñanza de las señoritas y del trentenario de la fundación de las colonias escolares. Decir que la mujer tiene su personalidad y el mismo derecho que el hombre—un derecho igual—á ser instruída, parece una verdad fuera de discusión. Ha sido, sin embargo, desconocida á veces. A pesar de las tentativas y proyectos de la Revolución francesa y de los tiempos posteriores, las mujeres han tenido que esperar hasta 1880 el acto de justicia y la reparación á que tenían derecho. Era un deber de la tercera República, no solamente permitirles cumplir con dignidad su misión en la familia

y en la sociedad, sino, sobre todo, educarlas para sí mismas, porque ellas tienen su individualidad y el mismo derecho que los hombres al desenvolvimiento de todas sus facultades. Ese es el pensamiento que ha inspirado la ley de 21 de Diciembre de 1880, creadora de la segunda enseñanza de las señoritas. Es esta la ley que ha consagrado por primera vez el principio de la personalidad femenina y el de la igualdad de cultura de las mujeres. El programa trazado por ella comprende una enseñanza cuyo objeto es preparar á la mujer para sus deberes como tal, como esposa, como madre, como educadora, y una enseñanza á la vez literaria y científica, tan completa como sea posible, no idéntica, pero sí análoga á la del hombre. Para que todas las mujeres puedan aprovechar esta enseñanza, el legislador se ha esforzado por asegurar el respeto á la conciencia, separando la moral, común á todas las creencias, de la instrucción religiosa, que pertenece á la conciencia individual. En la de 1880, encuentra por primera vez su lugar en la ley la moral secularizada. Fué necesario también asegurar, mediante el internado, el acceso á esta enseñanza de las mujeres de las aldeas y del campo. Con el mismo espíritu se crearon las becas para las alumnas que las necesitasen. La ley creadora de la segunda enseñanza femenina fué seguida de la ley de 29 de Julio de 1881, por la cual se ha fundado en Sevres la Escuela de profesoras. Las que desde hace 30 años salen de esta excelente Escuela, en la que han tenido por maestros los hombres que están al frente de las ciencias y las letras francesas, consiguen la estima y el respeto. Como ha dicho M. Luciano Poincaré, este sabio que ha sido profesor en la Escuela y que con tanta autoridad dirige la segunda enseñanza, son «mujeres de amplia inteligencia y de corazón firme, que no reivindican para ellas más derechos que el derecho al deber». El personal directivo y docente de los liceos y los colegios, no se limita á proporcionar á las señoritas una instrucción sólida y elevada. También las interesan en las obras de beneficencia. Sus preferencias tienden, desde luego, á las

Sociedades de protección á la infancia, en particular á las colonias de vacaciones. La Mutualidad escolar, nacida en la Liga de la Enseñanza, bajo los auspicios de M. Cavé y de su fiel compañero Eduardo Petit, tiende al mismo objeto.

*El liceo Enrique IV y la antigua abadía de Santa Genoveva*, por Salomon.—Discurso pronunciado en la distribución de premios de este liceo.—Da cuenta de los acontecimientos más importantes del curso universitario, movimiento del personal docente y trabajos de profesores y alumnos.

*Crónica de la enseñanza: Cuestiones feministas*.—Tiene mucho interés el artículo de E. R. sobre los *University Settlements* de mujeres en Londres, porque da á conocer un grupo de instituciones poco conocidas todavía en Francia. En las grandes ciudades, donde el desenvolvimiento industrial crea verdaderas colonias obreras y donde la mujer no constituye una minoría, es donde se ha despertado este movimiento de solidaridad femenina; en ninguna parte, quizás, se ha producido una institución tan perfectamente adaptada á las necesidades populares, ni tan completa en su organización paternal como en la capital de Inglaterra. El sueño de una especie de comunión entre estudiantes y gentes del pueblo había seducido muchos espíritus y encontrado su realización en la fundación del Colegio de Toynbee (*Toynbee Hall*), antes de que las antiguas alumnas de los colegios de mujeres de Newnham, de Oxford y de Cambridge, hubiesen tomado la decisión que hizo nacer el *Women's University Settlement*, de Londres. En el mes de Febrero de 1887 fué cuando algunas antiguas alumnas de los mencionados colegios (entre ellas la esposa del antiguo Presidente de *Toynbee Hall*), reunidas en una sesión de la *Ladies Discussion Society*, concibieron el proyecto de interesar á las alumnas de las Universidades inglesas por el establecimiento de un *Settlement* de mujeres instruídas en un barrio pobre de Londres. El *Lady Margaret Hall*, de Oxford, y los colegios de *Girton de Somerville* respondieron al llamamiento, y en Junio del mismo año se formó una

Asociación «para asegurar el bienestar del pueblo de los barrios pobres de Londres, y particularmente de las mujeres y los niños, elaborando y realizando todo un sistema que tendiese á educarlos desde el punto de vista físico, moral é intelectual, y á darles facilidades para instruirse y distraerse». La Asociación se comprometía á sostener una ó varias casas para la residencia de mujeres que desearan consagrarse ó contribuir á trabajos de educación ó filantropía. En 1889, el *Women's University Settlement* fué reconocido como una Asociación registrada y comprendida por la *Companie's Act*; el número total de sus miembros pasaba, en 1.º de Enero de 1910, de 1.200. Los trabajos del *Settlement* son infinitamente variados: escuelas para los niños, cursos nocturnos para las jóvenes, asistencia para las madres de familia, escuelas de aprendizaje, talleres, cajas de ahorro, dispensarios, colonias de vacaciones, deportes, diversiones, todo lo ha organizado, todo lo ha previsto. El método empleado es el llamamiento á la confianza, á la simpatía de los obligados; el fin propuesto es el de ayudar al pueblo para que aprenda, al mismo tiempo que á mejorar su condición, á elevar el nivel moral de los menos inteligentes y de los menos enérgicos. Desde sus comienzos, el *Settlement* se ha libertado de toda preocupación política, y no ha pedido á la religión sino el espíritu de caridad común á todas las confesiones. También ha admitido, en principio, la cooperación de otras obras ya existentes. En 1892, el *Settlement*, que había colaborado hasta entonces en la misión de la *Invalid Children's Aid Association*, tomó á su cargo todos los niños delicados del distrito. En 1889, tenía 260 niños inscritos; en 1893-1894, se abrió una pequeña escuela especial destinada para aquellos que no eran aptos para concurrir á las clases regulares. En 1894, se fundó una Escuela de aprendizaje, el *Registry and Apprenticing*, para proporcionar á los niños que salen de la escuela una enseñanza práctica y un trabajo apropiado á sus fuerzas y á sus capacidades; en 1897, la Escuela fundó un taller para los niños

delicados, donde se les enseña el oficio de cordonero. En 1894, se abrió un *Dispensario para las mujeres y los niños*, dirigido por una Doctora; su acción completa la de la *Health Society*, en la que se enseña la higiene de la infancia á las madres. La obra contra la tuberculosis es objeto de cuidados especiales; desgraciadamente, el *Settlement* no es bastante rico para sostener Sanatorios para tuberculosos. Los niños retrasados son enviados á Escuelas especiales, en las que la mayor parte reciben la comida gratuitamente. Se han hecho esfuerzos saludables para enseñar el ahorro á las clases obreras; esto es obra del *Thrift Department*, que comprende el *School Savings Bank* (Caja de ahorros) y las *Friendly Societies*; sus resultados son muy lentos, porque es muy difícil hacer comprender la idea y el sentido del ahorro á hijos de familia que viven al día. El aprendizaje del trabajo social y caritativo, si vale la palabra, ocupa un lugar importante en la *Women's University Settlement*. Los cursos sobre historia social y las conferencias sobre la ley de asistencia (*Poor law*) y sobre la Administración local, han sido el germen de la *Escuela de Sociología*. El *Training of Workers*, ó Educación de los trabajadores (entendiendo por esta última palabra los miembros del *Settlement*), es una de las instituciones más características de la Asociación: testimonia la convicción de que la solidaridad no es sólo un impulso del corazón, sino una ley social que debe ser aplicada con discernimiento y método. El gran mérito de los organizadores del *Settlement* es, en efecto, el de haber sabido conciliar el carácter técnico de la obra con su carácter filantrópico; es decir, haber aplicado las leyes generales de la Sociología en beneficio de los individuos. Desde su fundación, la Asociación ha emprendido solamente lo que creía compatible con el respeto á la personalidad de cada uno y con el ideal de la vida de familia; ha procurado descubrir los medios de prevenir la miseria y los ha empleado para hacer vidas felices y prósperas, no siendo su ideal de la sociedad humana la existencia de una clase directo-

ra más instruída y más rica, sino la de un pueblo bastante inteligente y fuerte para prescindir de un auxilio que, por discreta y cordialmente que sea ofrecido y dado, tiende siempre á rebajar el nivel moral é intelectual del que lo recibe.

*Análisis y extractos.*

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

*Revue pédagogique. — París.*

FEBRERO

*El problema de la educación*, por Paul Hazard.—Exposición y crítica de la Memoria publicada por M. Maurice Legendre sobre el mismo asunto.—I. El fondo del libro de M. Legendre es la comparación entre lo que suele ser la educación de la infancia y lo que debe ser. Ordinariamente, educar un niño es imponerle la mentalidad de un hombre ya formado, es envejecerle, con lo que se deforma la infancia, en vez de aceptarla conforme á su propio valer: introdúcese á la fuerza en el alma del niño, en el porvenir, todo el presente cristalizado y fijo. Lo contrario es lo que debiera hacerse; importa mucho conservar la tradición y el caudal de las generaciones pasadas, pero importa tanto aprovechar las fuerzas nuevas, la frescura de la actividad infantil, por la cual debe vivificarse nuestra mentalidad envejecida, rejuveneciendo á los hombres con las cualidades de la niñez; porque la educación es un servicio mutuo, y aun parece darnos la infancia más de lo que ella recibe, á saber: nociones metafísicas vivas y espontáneas, el sentido de la espiritualidad sin el peso de la herencia y de lo sensible, perturbador del ideal; el sentido de la libertad, el goce de lo bello. M. Legendre se propone determinar algunas verdades generales que inspiren toda la obra educadora, los principios filosóficos de la Pedagogía, entre los cuales ocupa el del amor el lugar primero. La inteligencia por sí sola es incapaz de franquear la barrera entre el alma del adulto y la del niño, el corazón es quien resuelve el antagonismo entre el *tú* y el *yo*; pero este amor no es la ternura pronta á la transacción y

al decaimiento, sino que va acompañado de la conciencia de nuestra responsabilidad personal, del valor de preferir, para los que amamos, la serenidad de la última hora, al placer del reconocimiento inmediato y pasajero que hubieren de obtener nuestras complacencias. De aquí la moralidad, el segundo principio; el que *se atreva á educar* un alma debe educarse primero á sí mismo, estudiarse, renovar en la vida que comienza los comienzos de la propia, considerar la riqueza que ha malbaratado, llorar las faltas cometidas y preservar al niño *á quien comprende, porque le ama, á quien hace bueno, haciéndose él mejor*, de los obstáculos en que él personalmente ha tropezado. Hacer á otro provechosa la experiencia propia es la mejor victoria sobre el destino.—Tales principios son perfectamente accesibles, ni son apriorísticos ni dogmáticos, proceden de la observación minuciosa, los dicta la misma naturaleza física, psicológica y moral del niño.—II. Nace de la primera infancia la segunda; nada hay que sustituya á la familia, pero es forzoso salir de ella para entrar en la vida agitada. Este paso no debe ser una discontinuidad, sino un progreso en el que los anteriores principios tengan aplicación; tal progreso exige una vida en común que proporcione al niño el placer de la amistad, complemento del afecto familiar, pues el amor de la familia es algo impuesto, mientras que la amistad es elegida libremente: es el primer grado de iniciativa moral. La amistad combate la tendencia instintiva del egoísmo y de la intolerancia, engendra un hábito de conciliación. Al lado de los amigos hay también compañeros, que no son inútiles; entre ellos reina una igualdad de razón que corrige las injusticias de la suerte, el prestigio que dan las riquezas no deslumbra á las mentalidades que no han sido deformadas todavía; para los niños la medida del valor no es el dinero, sino la destreza, la astucia, el ingenio, la fuerza; por el contrario, el niño rico, muelle, debilitado, es el más ridiculizado y el que más sufre.—Mas la educación en común ha de ser bien dirigida. El maestro debe ocuparse, sobre

todo al principio, del recreo más que de la clase. El juego es la escuela de la fortaleza de alma y cuerpo, de solidaridad, de justicia; es la preparación de la vida. El maestro no debe dudar en tomar parte en los juegos, en organizarlos, dirigirlos y darles un sentido útil, mostrándose como un amigo mayor siempre accesible, con lo cual se asegura la disciplina, fundada en la estimación y en la confianza; las horas de clase no parecerán enojosas, y el maestro será un director, si no de conciencias, de inteligencias y caracteres. Esta función supone los medios de ejercer tan profundo influjo, es decir, que se le confíen solamente un pequeño número de alumnos y durante toda su vida escolar sea un mismo maestro quien les dé la enseñanza esencial. El maestro ideal debe ser capaz tanto de resolver un problema como de traducir á Virgilio; como hoy es imposible alcanzar la universalidad de la cultura, debe ponerse en claro qué se entiende por humanidades y cuáles ha de enseñar el maestro. Según M. Legendre, el progreso científico ha puesto en cuestión el valor del humanismo y quizá también el de la moral; la palabra humanismo se presta á variadas interpretaciones y bajo la impasibilidad de ella, respira ya la noción de un ideal cristiano y social, ya una idea individualista: dos nociones antagónicas, entre las cuales hay que elegir. De aquí los dos fines que puede proponerse la instrucción; puede preparar al hombre para vivir con sus semejantes en mutuo apoyo, y puede adiestrarles para conquistar ventajas en la lucha por la vida. En este último caso se olvida quizá que el hombre sale de una familia para entrar en otra, que la familia es el alfa y la omega, que para tener el derecho de no fundarla, el hombre debe asegurar tareas más pesadas, más temibles y quizá menos fecundas en alegrías que las de la familia; y para una vida de devoción y de afecto, en familia y fuera de ella, es peligroso poseer la rudeza del combatiente. Se olvida que la educación y la instrucción tienen sin duda por objeto dirigir al hombre en este paso de una á otra familia, una á la cual lo debe todo, otra á la que todo

debe darlo. Este sistema individualista responde á una parte de nuestra naturaleza, y, por tanto, es tan antiguo como el individuo en la historia; mas la tesis seudocientífica de la lucha por la vida la ha impulsado hasta su fórmula en teorías que van á parar al superhombre de Nietzsche. A la sazón las ciencias habían demostrado ya que si es real la lucha por la vida, no lo es menos la asociación para ella, y que la superhombria nace menos de los sacrificios que el egoísta impone á los demás, que de los que éstos consienten en favor de él.—En otras palabras, para volver al principio de moralidad que nos guía siempre, se llaman humanidades las disciplinas que formarán el hombre social, y siendo este el fin del educador, no debe interesarle por el momento la especialización, sino proporcionar á los niños conocimientos generales. ¿Cuáles y en qué orden? La base deben ser las ciencias, mas no las matemáticas, difíciles por su abstracción, sino, por ejemplo, la cristalografía, estudio de lo geométrico viviente, la biología, los elementos de la anatomía humana, las «ciencias naturales». En la cima estarán las ciencias morales, y tan altas, que ni la enseñanza primaria, ni aun la secundaria, á no ser al fin de ella, podrían alcanzarlas; á lo más se pueden preparar los materiales, «las múltiples experiencias humanas consignadas en las obras de los moralistas, poetas, novelistas y dramaturgos». Entre el primer escalón—ciencias naturales—y el último—ciencias morales—, el centro de la educación, la enseñanza secundaria propiamente tal, será el estudio de lenguas y literaturas.—Pero ¿cuáles? Desde luego, el estudio de la propia lengua, que con su riqueza y colorido permita el contacto con la naturaleza y sirva de lazo entre los conocimientos adquiridos. Sobre las lenguas clásicas se discute; sin embargo, es indispensable su estudio, á lo menos de una, para que el niño salga de sí mismo, y no considere su mundo propio y su propio pensamiento como el centro del universo, para que al menos adquiera respeto á lo que no puede conocer y sentir directamente. La antigüedad, á diferencia de las civi-

lizaciones modernas, le ofrece un estado de alma definitivamente fijo, y que puede servir de término de comparación, de piedra de toque de sucesivas experiencias. Griegos y latinos han expresado todo el contenido de su espíritu antes del cristianismo: son la cumbre y término de una evolución. Lo indeciso de las lenguas vivas, las fluctuaciones y vacilaciones del vocabulario que se transforma, los elementos inaprensibles de un pensamiento en elaboración, no se encuentran en las literaturas muertas. El niño que las estudia puede aferrarse á ellas como á un elemento sólido é inmutable; será el lastre de su espíritu, que le permitirá navegar con seguridad por entre la compleja variedad contemporánea. Es saludable que cada nueva generación reduzca á los orígenes comunes y simples la multiplicidad infinitamente matizada de las ideas y sentimientos, solidaria de la especialización de los pueblos: éste es el valor educativo de las lenguas antiguas.—La Geografía debiera ocupar un lugar aún más importante que el que los programas le conceden en la enseñanza secundaria; es el poderoso auxiliar de las humanidades en cuanto enlaza todas las ciencias, y ha revestido un nuevo carácter en estos últimos años; no se toma ya como una mnemotecnia árida, es geología, mineralogía, botánica, zoología y geografía humana; es la ciencia de todo lo que la tierra y el mundo produce y encierra, es el lugar en que convergen las actividades particulares.—Las lenguas modernas deben dejarse para más tarde, porque para que tengan un valor educativo es preciso que encuentren un espíritu ya formado; la cuestión no está en expresar las mismas cosas con las mismas palabras en francés, en inglés y en alemán. Al formar al hombre moral hay que enseñarle que no se pueden expresar conceptos idénticos según que se trate de un francés, inglés ó alemán, y que el vocabulario es la historia de diferentes modos de pensar y de sentir; cada lengua es intérprete de una civilización, y se la debe aprender en el mismo país en que se habla, siendo de desear que la permanencia en el extranjero sea el comple-

mento de toda educación. Así se fundaría, no el internacionalismo, sino el interpatriotismo.—Ya entonces se podría llegar á la Historia y á la Filosofía, para las cuales habrían servido de preparación la instrucción y educación anteriores. Una educación moral, una inteligencia de las bellas experiencias humanas, acumuladas en las lenguas antiguas, ó palpitantes en las literaturas modernas, una cultura geográfica fundada en el conocimiento del propio país y de uno ó dos del extranjero, valdrían para que el niño se formase una psicología sólida y criticase sin falsa complacencia y respetuosamente las nociones morales y religiosas en que vivió, interviniendo entonces su libertad y justificando la elección del ideal. La historia le haría conocer el lugar de su país en el mundo, y podría añadir á todos los afectos con que su corazón se hubiera enriquecido, el del patriotismo. El niño se habría hecho hombre, volvería á la familia de donde todo sale y á donde vuelve todo. Tal sería «la prueba suprema de los principios».—III. Hay algunas ideas paradójicas en el libro de M. Legendre, que quizá llamen la atención en nuestros días, pero que podrán acaso ser realizadas en lo futuro; paradójico es que enseñe el dibujo junto con la escritura, y, sin embargo, eso se hace en Japón; que un mismo profesor enseñe cosas diversas, y no obstante, ese es el voto formulado por la Comisión encargada de reformar la enseñanza secundaria en Italia.—El contraste sorprendente en M. Legendre es la unión de cierto tradicionalismo, que impregna todo su libro, con sus atrevidas innovaciones: «las reglas más fecundas de la Pedagogía, dice, son aquellas que, siendo más antiguas, siguen siendo más actuales»; quizá también con su excesivo tradicionalismo se mezclan algunas preocupaciones confesionales que desvían el problema de la educación.—En cuanto á la forma, faltará en el libro de M. Legendre un orden riguroso y metódico, con quebranto de la Lógica interna, pero se encuentran en él nobleza de principios, originalidad y poesía: es un libro que eleva el espíritu.

*Enseñanza profesional y aprendizaje*, por J. Baudrillard.—Este problema fué estudiado con gran asiduidad en Francia en 1911. Tras una serie de cuatro conferencias en la Liga de la Enseñanza, los votos formulados por el Congreso de Roubaix, reproducidos y completados por el XXXI Congreso de la Liga en Burdeos, han precisado la cuestión. Los recientes decretos del Ministro del Comercio y el proyecto de ley anunciado por el de Instrucción pública sobre la enseñanza complementaria, están en vías de realizarse.—Es interesante conocer las etapas de esta renovación; la educación del aprendiz inspira cuidados á pedagogos y reformadores, y la inquietud aumenta con los datos estadísticos y las informaciones del extranjero.—Datos del problema: existen en Francia de 700 á 800.000 jóvenes de ambos sexos empleados en el Comercio y en la Industria, cuyo aprendizaje es incompleto; formarlos en escuelas especiales es una solución que no puede adoptarse, por lo costosa, pero tampoco puede abandonárseles á la práctica rutinaria. Hay, pues, necesidad de renovar el aprendizaje y completarlo en cursos de perfeccionamiento.—Hace más de medio siglo que el aprendizaje en Francia está en decadencia; la relativa facilidad de adiestrar á empleados ó á agricultores en la dirección de máquinas de sencillas maniobras, ha podido ilusionar algún tanto. Si la Industria necesitaba delineantes, contra maestres ó montadores, se los procuraba entre los alumnos salidos de las escuelas técnicas, ó entre los propios obreros más inteligentes; y si era en provincias, subsistía el aprendizaje en algunos talleres familiares. Pero pronto se vió que el obrero cualificado—de aprendizaje regular y completo—era de mayor rendimiento, y se reconoció la necesidad de que toda industria poseyese una proporción variable de tales obreros. Así, en muchas industrias, hubo que echar mano de obreros extranjeros.—Hoy se reconoce la necesidad de formar aprendices y de crear una legislación adecuada; en este sentido formularon sus conclusiones los Congresos de Roubaix y de Burdeos, pero

en ellas no se imponía á los empresarios la obligación de tomar jóvenes en calidad de aprendices, y este aspecto de la cuestión inspiró á M. Villemin, presidente de la Cámara sindical de construcción, una proposición, expuesta en la Liga de la Enseñanza y en varias conferencias, pidiendo que todo empresario sea obligado por la ley á formar cierto número de aprendices á prorrata de su efectivo obrero. En Alemania no hay temor á una disminución en el número de aprendices, y la ley ha fijado un *máximo*, para prevenir la explotación de la juventud. En Suiza se han votado leyes análogas.—Estas conclusiones exigen una ley que determine las obligaciones recíprocas entre empresarios y aprendices, que establezca la duración del aprendizaje por medio de contrato, y que el aprendiz no sea especializado, para evitar su explotación. Las de Roubaix y Burdeos establecen la expedición de certificados y diplomas de aprendizaje; pero se callan en lo referente á la inspección, al contrato tipo, á la dirección de los exámenes y formación de los programas. En esto la legislación alemana se caracteriza por su liberalismo y descentralización.—Acaso se crea que con el aprendizaje por contrato, con un diploma ó certificado á su término, con reglas é inspección en su duración, se formarán excelentes obreros, que no necesiten ya cursos de perfeccionamiento; pero las actuales condiciones del comercio y de la industria impiden que las naciones modernas se contenten con tan poco. Hay, v. gr., profesiones que se aprenden mejor con el ejemplo de los mayores y con la práctica, que las de empleados de hoteles y mozos de café; sin embargo, estas Corporaciones han visto que los más y mejores empleos en París eran ocupados por extranjeros, lo cual se explica por el cosmopolitismo de esta capital; de donde se dedujo la necesidad de que los propietarios de hoteles buscasen personal instruído y apto para satisfacer la clientela. En Suiza, Alemania y Viena son muchos y fructuosos los cursos para uso de hosteleros; en esta última ciudad existían en 1903, 20 cursos y una escue-

la especial de dos años para hosteleros y cafeteros, recibiendo sus enseñanzas más de 2.000 alumnos. No hay duda de que los empleados formados por la práctica en excelentes casas reciben en estos cursos una sensible mejora en su valor profesional. La Corporación de viajantes de comercio, que pasó en Francia por no tener rival, no puede competir con los alemanes, gracias á los cursos técnicos y de lenguas vivas que éstos hicieron.—Siendo, pues, tan necesarios los cursos de perfeccionamiento, conviene que sean obligatorios, como lo han declarado los Congresos de Roubaix y Burdeos. Pero surge otro problema: el de su dirección. Suiza y Alemania se han decidido por la descentralización; los cursos son creados, administrados y dirigidos por el Poder local, Municipio ó Comité, constituido este último en igual proporción por patronos y obreros elegidos. El provecho es grande, pues desde el punto de vista profesional, los cursos dirigidos desde cerca se adaptan mejor á las necesidades locales y hay mayor interés en la dirección; en atención á estas ventajas, los Congresos se han decidido por la descentralización, por la representación obrero-patronal y de otras entidades.—Al salir el niño de la escuela elemental, á los 13 años, guiado y protegido, aprenderá su oficio y recibirá cursos de perfeccionamiento hasta los 18; pero un importante contingente hará su aprendizaje en escuelas especiales durante varios años, como sucede con los ingenieros de todos los países, salvo Inglaterra, en donde el ingeniero se forma en la fábrica. Alemania presenta un florecimiento extraordinario de escuelas de ingenieros: al lado de una docena de escuelas de altos estudios técnicos, verdaderas Universidades profesionales, posee un número considerable de Escuelas especiales de todas clases, de comercio, minas, construcciones, aguas y montes, agricultura, electricidad, mecánica, química, etc. Algunas de ellas son creación de los Estados, pero la mayor parte son debidas á la iniciativa de las ciudades ó de los particulares. Pero sobre esto hay una floración más numerosa

aún, de *technikums* y de Escuelas de comercio. Francia es relativamente más rica en escuelas técnicas de toda clase que en cursos de perfeccionamiento, que son aún poco numerosas.—El Congreso de Roubaix, puramente industrial, ha dejado á un lado de intento la Agricultura, el de Burdeos, para la enseñanza agrícola, adoptó soluciones parecidas á las ya expuestas. La inmensa mayoría de niños y niñas de las aldeas, aprenderán en familia la práctica del oficio, y los conocimientos que exige el moderno cultivo se enseñarán en cursos temporeros.—Se puede, pues, presumir un gran progreso en la conquista de una profesión, viendo el inmenso número de jóvenes de ambos sexos que cada año salen de las escuelas francesas. La décima parte entran en escuelas superiores de agricultura, industria y comercio, y la mayoría comparte el tiempo de aprendizaje entre el campo y el taller y en cursos de ampliación y perfeccionamiento.

*Revista de los libros de Pedagogía*, por Charles Chabot.

*De algunos Colegios libres en Suiza*, por Andrés Marcerón.—La enseñanza oficial, demasiado preocupada de la cultura intelectual, no se cuida tanto de la educación moral, si bien la primera es un supuesto indispensable para la segunda. Se han hecho tentativas en los Estados Unidos y en Inglaterra, principalmente, para crear instituciones escolares, libres de los defectos que en los establecimientos oficiales se advierten; generalmente se llaman escuelas nuevas, nombre que claramente da á entender su tendencia revolucionaria. Se establecen por lo regular en el campo, para facilitar los juegos de *sport* y los trabajos físicos, indispensables para la formación del carácter. Los alemanes, que han fundado muchas, las llaman *Landerziehungsheime* (instituciones de enseñanza en el campo).—En Suiza abundan mucho, y las principales son las de *Oberkirch*, *Glarisegg*, *Châteiguerai*, *Luisse Romande* y *Hochalpinen Lyceum*; todas ellas se destinan á llenar las lagunas de la enseñanza oficial, evitar el *surmenage* con una educación armónica, educando



para la vida, formando una juventud sana de cuerpo y de espíritu. Desde el punto de vista material, estas escuelas son vastas empresas, de concepción atrevida y realizada con valentía; la mayor parte de los directores tienen una larga práctica de la enseñanza, oficial ó privada, y han adquirido gran experiencia en establecimientos similares del extranjero.—La instalación se hace, generalmente, cerca de una aldea, á menudo, á orillas de un lago, con todo el *confort* moderno y con todas las modernas condiciones higiénicas, tanto en las habitaciones, como en las clases y en el mobiliario, con salas de gimnasia, campos de juego, granjas agrícolas, etc. Se prefieren los alumnos de 8 á 14 años y no se reciben enfermos ni anormales. La vida escolar está, en principio, orientada hacia la educación moral por medio de la intelectual y de la física; esta última tiene rasgos especiales: se vive al aire libre el mayor tiempo posible, las lecciones se dan en pleno campo, en mangas de camisa; baños y duchas, nada de bebidas alcohólicas, trabajos manuales, gimnasia sueca, natación y deportes náuticos, *tennis*, excursiones, deportes de invierno, etc., son otros tantos medios de excitar la iniciativa y la energía. En Oberkirch los mismos alumnos han hecho una piscina de natación y han canalizado el agua que la alimenta, y se proponen hacer un campo de juego, palomares, bancos rústicos, jardines, cultivos agrícolas, etc.—La educación intelectual se presenta también como una escuela del carácter; la preparación de exámenes no es su único fin, sino también desarrollar el espíritu de observación, perfeccionar los sentidos, dar una enseñanza concreta; así se logra que la enseñanza de la Historia tenga un alcance moral. Las aptitudes personales se desenvuelven libremente gracias á la posibilidad que tienen los alumnos de consagrarse con libertad á trabajos científicos ó artísticos ciertos días á la semana.—La educación tiene, en último análisis, una base religiosa. Las escuelas están abiertas á todas las confesiones, pero son de espíritu cristiano, singularmente con tendencias protestantes.

No se enseña una religión, sino que se da una enseñanza consciente y voluntaria de una moral con base religiosa; subsiste algo de culto. Todos los domingos, en Chateigneraie, por ejemplo, se reúnen los alumnos con el Director ó con alguno de los profesores y escuchan una exposición de los hechos bíblicos; el Director de Oberkirch da una lección de moral (*Sittenlehre*), obligatoria, en la que presenta á Cristo como modelo, descartando toda consideración confesional. Esta enseñanza de la moral no es sistemática, ni está reducida á un curso, ni hay en ella orden riguroso; se aprovechan como motivos los múltiples incidentes de la vida diaria, se huye de los verbalismos; lo que interesa más es obrar conforme al deber. Acúdense al influjo de los grandes ejemplos históricos por medio de lecturas que hacen todas las tardes, reunidos, los profesores, sus señoras y los alumnos en la biblioteca. Se utiliza también el influjo mismo del grupo escolar, obrando directamente sobre los alumnos mayores y los más populares; actuando sobre los jefes, se obra sobre la masa.—Una de las más graves cuestiones pedagógicas es la de la moral sexual. En las escuelas nuevas, los niños, desde los 14 años son iniciados en las peligrosas consecuencias que ocasionan las satisfacciones morbosas y accidentalmente las satisfacciones normales de los instintos naturales; el modo de iniciación varía según los lugares: en Chateigneraie se hace en privado por el Director, cuando éste abriga alguna inquietud respecto de algún niño. La crisis de la pubertad es menos grave en estos establecimientos al aire libre, que en los internados franceses, á causa del desgaste físico en juegos de deportes y en trabajos manuales.—La cultura de los sentimientos sociales se atiende en la misma forma. Los trabajos manuales hacen que los alumnos aprecien el esfuerzo de los trabajadores, les habitúan al respeto de éstos, que es una de las formas de la justicia. La filantropía se ve también solicitada á su ejercicio: los mismos alumnos son los encargados de dar las limosnas, y el producto de las multas ó castigos va á una caja que también se destina á la

caridad.—A la vez se promueven hábitos políticos; en Chateigneraie y en Oberkirch, como en Glarissegg, se ha introducido la práctica del *self government*, tan recomendada por los ingleses y americanos. En Oberkirch, los 50 alumnos escogen entre sus compañeros media docena de jefes, por votación secreta, reservándose el Director el derecho de sancionar la elección; pero sin que se haya dado el caso de haber opuesto su veto. Ser jefe es un gran honor y la única recompensa escolar; esta función mantiene la emulación en la disciplina, cuyas reglas son establecidas por deliberación y votación en asambleas; el jefe es el intermediario del grupo y del Director, delegado de éste, su mano izquierda, como los profesores son su mano derecha. Hasta el presente la organización democrática sólo ventajas ha producido.— En fin, se procura también la educación del miembro del futuro grupo doméstico; desde luego el niño encuentra en la escuela una prolongación del hogar familiar, por la presencia de la esposa del Director y las de los profesores, por los cuidados maternales de que son objeto y por la comunidad de vida con el personal docente. Más aún: en ciertas escuelas se ha implantado la enseñanza mixta, para que la semejanza con el hogar sea más completa. La coeducación da en Chateigneraie excelentes resultados: uno y otro sexo ganan con su proximidad: las niñas pierden su excesiva sensibilidad y amaneramiento, se hacen más generosas, reflexivas y positivas, menos timoratas, sin perder nada de su gracia y encanto; el niño pierde su brusquedad y rudeza, sublima su lenguaje y sus maneras, se hace más disciplinado y previsor, afina sus costumbres y su carácter. Recibe el influjo de una saludable emulación, al experimentar la aplicación, la receptividad franca y el buen éxito de la mujer; ya no considera la fuerza física como signo de superioridad, y su desvío de antes por el sexo *débil*, cámbiase pronto en respeto, y hasta comprende que su propia fuerza le impone obligaciones que no podría eludir sin detrimento de su propia dignidad. En fin, lo frecuente y

lo natural de sus relaciones excluye en unas y otros toda ilusión lejana, toda admiración sentimental á distancia, y les impone un conocimiento recíproco exacto, una estimación fundada sobre el valor personal cuotidianamente comprobado.— El último rasgo que caracteriza á muchas de las escuelas, es que los lazos entre padres é hijos son más estrechos que fuera de ellas; aquéllos pueden permanecer algún tiempo con éstos, son invitados á asistir á las lecciones, etc. En Oberkirch, el Director tiene la costumbre de reunirlos cada año en un Congreso pedagógico; en 1910 han discutido el problema de la coeducación, y en 1911 se han ocupado de la influencia de los deportes en la vida escolar. Esta iniciativa es interesante, porque sustituiría con el régimen de colaboración paterna en la escuela, el de delegación del poder doméstico, encontrándose solución al conflicto que en Francia supone la separación de la escuela y de la familia, á condición, dice el autor, de no desconocer los derechos imprescriptibles del Estado y de no dañar á la unidad nacional.

*Henri Barboux.* Fragmento del discurso de recepción, en la Academia francesa, de M. Henri Roujon, elegido para la vacante por muerte de M. Henri Barboux.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia*, por M. Dufrenne.—*Los maestros y la Historia local.* Sobre la enseñanza de la Historia y Geografía local, se ha publicado, hace poco, una circular ministerial, y en muchas circunscripciones de inspección primaria se ha tomado este tema como asunto de conferencias pedagógicas. El autor refiere las condiciones en que se celebraron, los resultados obtenidos de las investigaciones y lo que se puede esperar de una aplicación metódica y sostenida.—*Sociedad de estudios locales en la enseñanza pública.* Con motivo de la circular anterior, algunos miembros de la Universidad han fundado en París una Sociedad que se propone impulsar los estudios de interés local entre los miembros de la enseñanza en todos sus grados, publicando monografías, bibliografías, críticas de historia, de *folk-lore*, geo-

grafia y filología regionales, etc., poniendo el mayor caudal de medios á contribución, y viendo de adaptar los resultados de estos estudios locales á la enseñanza.—*El examen escolar de los quintos*. Una ley de Julio de 1910, establece un examen anual de instrucción primaria para los quintos, á semejanza de lo que se hace en Suiza, para disminuir la proporción de los analfabetos. Una Comisión compuesta por representantes de los Ministerios de Guerra, Marina é Instrucción pública determinó el procedimiento y carácter de los exámenes, composición de la Comisión examinadora, clase de pruebas orales y escritas y publicación de los resultados. En la Comisión examinadora interviene la Inspección de enseñanza y la Autoridad universitaria.

*Por la prensa extranjera.—España.—La Extensión Universitaria*.—Información tomada de dos folletos publicados por el Ministerio de Instrucción pública sobre el movimiento cultural español y los esfuerzos realizados desde 1901 para activarlo (pensiones, Junta de Ampliación de estudios é investigaciones científicas, Centro de Estudios históricos, Instituto de Ciencias físico-naturales, Residencia y Patronato de estudiantes, etc.).

*Bibliografía*.—A. JARDÓN.

## INGLATERRA

*The Journal of Education*.—Londres.

ENERO Y FEBRERO

*La enseñanza del francés por el método directo*, por Helen Hamilton.—La real facilidad que se adquiere mediante el empleo de este método para hablar y entender una lengua extranjera ha dado por resultado su adopción en la mayoría de las escuelas de señoritas, tanto más cuanto que hay que convenir en que si el antiguo método atiborraba al alumno de reglas y llegaba á habituarle á la traducción, era punto menos que inútil para lograr aquel utilísimo resultado, dadas las modernas necesidades. De aquí la precisión, para completar la habilidad lingüística del estu-

dante, de contar con la ayuda de una institutriz del país cuya lengua había de aprenderse. Pero, aun reconociendo sus indudables ventajas, conviene colocar las cosas en su lugar, apuntando el pro y el contra de este nuevo procedimiento. Los alumnos comienzan, desde luego, á hablar de asuntos directamente relacionados con objetos concretos; pero como se dedica muchísimo tiempo al trabajo oral y además el uso del idioma maternal está proscrito, escriben muy incorrectamente. Para demostrarlo, el autor copia varios párrafos de cartas de muchachas de 14 años, plagadas de faltas de ortografía y de equivocaciones de concepto, atribuyendo también semejantes resultados al principio que informa el sistema «aprender con el mínimo esfuerzo del discípulo». Debe, asimismo, tenerse en cuenta que las ventajas del método están en relación directa de la facilidad que tenga aquél de hablar en el lenguaje extranjero ó de oír hablarle, lo cual exige que las clases sean muy repetidas y de pocos alumnos, circunstancias ambas que pugnan con la organización general de las escuelas públicas femeninas y hasta con la necesidad que hasta al maestro más celoso imponen las circunstancias antes anotadas, obligándole á preguntas estereotipadas relativas á objetos concretos, con la consiguiente exposición á que si las respuestas son en francés, no por eso dejan de ser pensadas en el idioma patrio. Ofrécese otra importante dificultad, y es el escasísimo, por no decir ningún interés, que los alumnos ingleses tienen por los idiomas extranjeros, á causa del *insularismo*, de que le será difícil desprenderse al propio maestro. Este, pues, para lograr resultados, es preciso que se halle dotado de viva imaginación, de mucha originalidad, de una gran fuerza de carácter y de otra cualidad todavía más rara, lo que pudiera llamarse magnetismo personal. Habidas en cuenta las deficiencias anotadas y supuestas esas cualidades del profesor, acaso pudiera todavía preguntarse si semejante educación lingüística sería apropiada para familiarizar al alumno con las joyas literarias de Francia,

cosa tan necesaria, si la educación no ha de limitarse en este punto á algo meramente mecánico y exterior. El publicista concluye del siguiente modo: «El método directo en la enseñanza del francés en manos de un profesor bien preparado y en ciertas condiciones, es muy recomendable. Esas condiciones son, sin embargo, tan raras en la realidad, que se siente uno inclinado á creer si será preferible dotar al alumno de claro conocimiento gramatical y literario del idioma, á habituarle á hablar con cierta habilidad meramente material.»

*Apuntes acerca de la educación en 1911*, por Un Viejo Estrafalario.—Entre ellos encontramos los siguientes, que juzgamos de interés general: «Acaso en tiempos futuros se aludirá al Dr. Slaughter por haber dicho: «Deberíamos tener al niño seis horas en el campo de juego y una sola en la clase, porque mejor se estudia su psicología en el primero que en la segunda.» De este modo se resolvería la dificultad de la falta de locales en las escuelas primarias y además se disminuiría notablemente la tarea de los maestros ordinarios, reducidos á habérselas con una quinta parte de los alumnos asistentes, mientras que los cuatro quintos restantes harían en los campos de juego las delicias de los psicólogos patentados y registrados por el *County Council* y por el *Education Board*. Hacer al niño razonable mejor que razonador y convencerle de que lo razonable para él es obedecer, va ya pasando á la historia. Ahora prevalece el sistema de colocar cabezas viejas en hombros nuevos, porque nos imaginamos que puede abandonarse al discípulo la elección de lo justo y el descubrimiento de lo digno, sin pensar en que quizá tuviera mucha razón Wesley cuando decía ante una asamblea de maestros: «El niño, como el perro, ha de ser educado en la obediencia; el niño, como el perro, sólo posee un sentido muy elemental de lo justo y de lo injusto.» La escasa acción que hasta ahora ha ejercido nuestro sistema nacional de educación, se debe, seguramente, á la relajación de la disciplina mental y moral que proporciona el trabajo firme y tenaz.

Es digna de mención la discusión habida en el Colegio de Preceptores acerca de «la escuela como preparación directa para el trabajo de la vida». Es un asunto á propósito para estimular el cansado cerebro de un pedagogo maníaco, y su conclusión es «la racionalización de la profesión educadora». Lo que le parece al autor una logomaquia ó un altruísmo, porque á cualquiera se le ocurre que la escuela ha de proponerse este fin, so pena de perder toda su importancia y toda su necesidad. A no ser que los autores de la famosa fórmula entiendan que la escuela deberá preparar para una ocupación definitiva en la vida. Ha habido un tiempo en que los maestros elementales fueron sometidos á un procedimiento de *educación ocupacional*, primero como «candidatos», después como «alumnos maestros» y más adelante como «estudiantes en un Colegio Normal». Y el resultado ha sido, como cuenta la circular Holmes, la producción «de maestros incultos é imperfectamente educados y criaturas de tradición y rutina». He aquí uno de los temas del ejercicio de dibujo que se exige á los candidatos al certificado para maestros elementales: «Dibujar de memoria uno de los siguientes grupos de objetos, como resultaría si estuvieran colocados á algunas pulgadas de frente al ejecutante por debajo del nivel del eje visual: a) Una cesta de costados planos y con asa, una vasija de barro para mermelada y dos manzanas, ó un barril, ó una caja rectangular». Tal método es todo lo contrario de lo que trata de alcanzarse por la enseñanza del dibujo con carácter educativo, que consiste precisamente en habituar el ojo y la mano á representar con la mayor fidelidad los objetos, desarrollando así el sentido de la observación y no «á componer ni á imaginar ni á experimentar, sino á ser humilde y cuidadoso intérprete de las manifestaciones de la naturaleza, trazos del «dedo de Dios».—Contestando á una carta en que se preguntaba á un padre por qué no iba su hija á la escuela, dijo: «Jessie no irá á la escuela mientras no tenga botas; si el *County Council* quiere que mi hija vaya á la es-

cuela, yo quiero que vaya cuando la provea de calzado y de vestido». Se trata de un obrero que trabaja y gana lo suficiente para atender á sus necesidades; pero como observa que el Estado da gratis el material escolar á los alumnos, les proporciona alimentos y los inspecciona médicamente, cree que debe también vestirlos y calzarlos.

*Dos escuelas en Nueva Escocia y una moraleja*, por Constance Meyerstein.—Después de una atractiva descripción del país, del paisanaje y de las escuelas, y de un detallado estudio de los procedimientos educativos, del carácter y de las aptitudes de maestros y discípulos, y de los efectos producidos por las enseñanzas que en ellas se dan y se reciben, redacta el autor una conclusión, que creemos merecedora de amplio extracto. Platón, en su *República*, traza un plan completo de educación para los jóvenes de su país. ¡Cuánto bien haría al suyo un moderno Platón que, estudiando estas cuestiones de educación á la luz de las necesidades de la vida actual, trazara su plan y fuera oído de los Gobiernos! Las tres principales ocupaciones en Nueva Escocia son la pesca, la labranza y la corta y sierra de maderas; las mujeres cosen, lavan, amasan, atienden al ganado y ayudan á la recolección del heno. Para sostener la competencia en los mercados, que tanto se extrema en los tiempos que corremos, es preciso que el labrador sea instruído, que conozca el valor de la maquinaria, la naturaleza de los terrenos, los mejores procedimientos de abonos y cultivos; es decir, que lo mismo los labradores que los pescadores deben producir económicamente. Sólo así, educándose é instruyéndose, podrá el habitante de Nueva Escocia sacar partido de las riquezas naturales, procurarse una vida activa y remuneradora, un porvenir halagüeño, y encontrando atractivos en el campo, no buscará, emigrando á la ciudad, lo que ahora le falta ú obtiene á gran costa. Por eso insistimos en el poder y en la necesidad de la educación. El espíritu de observación, el poder de inhibición, la confianza en el experimento, el valor para aven-

turarse en lo poco conocido, el interés en el gobierno local y en el gobierno imperial, la historia industrial comparada, todo ha de ser comprendido en un verdadero plan de educación. De los 7 á los 14 años, el niño debe ser iniciado en la Historia, la Geografía, la Literatura, procurando enlazar sabiamente estas enseñanzas con la Aritmética, la Geometría, muy gráfica, relacionada con el trabajo manual. Por supuesto, que estos instrumentos deben ser manejados siempre en vista de las necesidades de la vida ampliamente humana, sin lo cual su importancia decrecerá considerablemente, y lejos de contribuir á la formación del carácter, debilitará el sentimiento, el entendimiento y la voluntad, hasta convertir al hombre en un autómatas. Durante estos siete años debe exaltarse la nobleza de la Agricultura y acentuar el valor del trabajo manual, sin perder de vista cuanto contribuya, por medio del más completo conocimiento de las fuerzas vivas del país, á excitar en los alumnos el sentimiento patriótico, tan distante del desamor á la nación como de la patriotería. Desde los 14 años, quien pretenda continuar sus estudios, habrá de hacerlo en la Escuela superior, en donde, hasta los 16, el programa será común, y después variará en armonía con la profesión que á cada cual haya de dedicarse, y en especial distinto para los que se consagren á la agricultura y para los que pretenden ocuparse en otros asuntos locales. Sin embargo, en ambos planes habrá de contenerse el francés, lengua nativa en muchas comarcas del Canadá; la historia del gobierno municipal, agricultura, métodos forestales, procedimientos de distribución de los productos, sistemas de cooperación, salarios y tasas, trabajo manual y educación cívica. El escritor hace notar la intensidad de la vida moral en la familia de Nueva Escocia, que contrasta con el bajo nivel educativo de la escuela, y espera que cuando ésta mejore llegará esta región del Canadá á ocupar un lugar preeminente entre los pueblos cultos.

*Revolución en la educación de la mujer*, por C. S. B.—Mr. W. Lyon Blease,

en su libro *Emancipation of Englishwomen*, sostiene que la presente revolución en la situación de la mujer ha venido preparándose durante los dos últimos siglos. Procede, para demostrar su aserto, al examen de documentos literarios, sobre todo de aquellos que se relacionan con la educación femenina; estudia los móviles que inspiraban la conducta de las heroínas de novelas, trae á colación las chismosas cartas del *Tatler*, del *Spectator* y del *Guardian*, de lord Chesterfield á su hijo; de Burke, sobre lo sublime y lo bello; anota los trabajos de Pope y de Swift durante los siglos XVIII y XIX, y procura descubrir, en todo este material bien escogido, cuanto sirva para explicar la insignificante posición de la mujer en Inglaterra. Mister Blease concluye que el punto más bajo que tuvo la mujer inglesa en cuanto á su educación, se encuentra á fines del siglo XVII, habiendo contribuído á ello los tres factores: la iglesia, el derecho y el abandono de la educación. En el libro de Coke, *Detection of the Court and State of England*, francamente confiesa que las faenas de mozos y dependientes de tabernas y despachos de cervezas eran desempeñados por mujeres, y que los hombres buscaban y obtenían mejores empleos. Compárese con la actitud de los temperancistas del siglo XX, con relación á las llamadas camareras de cervecerías ó establecimientos análogos. Es también digno de notarse el largo nomenclátor, de Mr. Blease, de damas de los más altos rangos de la sociedad, incluso en familias reales, casadas en esa época á la edad de 10 á 14 años, cosa que revela la ausencia en el matrimonio del fin espiritual y educativo y prueba la situación depresiva de la mujer. Los mismos puritanos, por ejemplo Milton, en su *Paraíso perdido*, atestiguan, respecto al hombre comparado con la mujer, una ridícula vanidad, que implica marcadísima diferencia en la educación de los sexos. Las disolutas costumbres de la Restauración produjeron una saludable reacción, contribuyendo á que las personas honradas procuraran proteger á la mujer contra aquella corrompida sociedad; pero

extremando su sujeción hasta el punto de mantenerla en perpetua niñez. Para la destinada á un marido vicioso, escribe el Marqués de Halifax sus *Advice to a Daughter* (*Consejos á una hija*), libro muy admirado, por cierto. De este tiempo son conceptos y frases de alabanza al sexo femenino, impregnadas de un soso sentimentalismo, y que hoy serían el colmo del absurdo. Lord Chesterfield, en las *Cartas á su hijo*, le recuerda que las mujeres no son más que niños grandes, y le aconseja que «en sociedad oculte el desprecio que le merecen, porque llevan en su boca la reputación de los hombres» y le recomienda que las lisonjee á menudo, «pues que sus únicas pasiones son la vanidad y el amor». Pope asegura que las mujeres no tienen carácter, y que su principal deber es agradar. Mr. Blease agota los grandes y los pequeños libros literarios de este tiempo para buscar fuentes acerca de la educación femenina, y aunque algún adelanto se advierte, gracias á la influencia de Hannah More (1789) y Mrs. Barbauld (1826), todavía el gran ideal para la mujer era la delicadeza, la urbanidad, siempre alternando con la excesiva modestia, muy cercana á la ignorancia. Mrs. Barbauld, hablando de Astronomía, Botánica y Química, escribe: «En estas cosas, deberá atenderse más á lo que atañe al sentimiento que á los cálculos abstractos y á los problemas difíciles; debemos contentarnos con conocer las cosas, aunque no nos preocupemos de las pruebas; basta recordar; no es preciso investigar. La mujer ha de tener tintura general de todo aquello que indique un entendimiento cultivado, de manera que se encuentre en situación de alternar graciosamente en las conversaciones: no se le exigirá profundidad en nada, sino barniz de todo.» Conviene, sin embargo, anotar que en la época á que el autor se refiere hubo quien se propuso organizar debidamente la educación femenina. Mary Astell propuso la fundación de una Academia para señoritas en 1697. No se puede reproducir por su atrevimiento lo que se les ocurrió á lo más florido de los literatos de entonces: buena prueba son las páginas

del *Tatler*. Elizabeth Montague intentó cosa análoga en 1775, y ofreció el puesto de Directora á Mrs. Barbauld. Ya hemos visto la idea que respecto á la educación de la mujer tiene esta escritora. Mr. Blease anota las opiniones de hombres tan ilustres como los doctores Darwin y Gregory, lord Kames, Sir Joshua Reynolds, Burke; todos ellos acentúan la debilidad mental de la mujer y predicán su dependencia respecto del hombre y subrayan la necesidad de educarlas para el mayor brillo de los salones, que pugna, por supuesto, con todo cuanto indique robustez de cuerpo y de alma. No debe ocultarse que en medio de este cúmulo de absurdos aparece de cuando en cuando una dosis de buen sentido. Harriet Harcourt establece en Yorkshire un Instituto privado, en donde las jóvenes comparten su tiempo entre la religión y las letras. Addison y Steele llegan á decir «que el bello sexo es tan capaz como el masculino para el estudio de las ciencias», y las mismas ideas propagan Swift y Mary Wollstonecraft. En 1739 se publica un interesante folleto: *La mujer no es inferior al hombre*, por Sophia, «una persona de calidad», en el cual no sólo se pide una educación liberal para su sexo, sino la admisión por igual con los hombres á los destinos del Estado. Entonces aumenta la contribución femenina á la literatura. Mrs. Carter demostraba su cultura clásica; Fanny Burney se hizo notar por sus novelas, y Hannah More, Barbauld, Mary Edgeworth, Jane Austen, Joanna Baillie y Mrs. Macaulay iban logrando acostumar á las gentes á que las mujeres puedan codearse en artes y ciencias con los hombres. Mary Wollstonecraft publica su *Vindication of the de Rights of Women*, en donde sostiene que la virtud es realmente incompatible con la ignorancia, y que la mujer necesita tanto como el hombre de la educación y de la instrucción. Apunta que la causa del atraso y del vicio de la mujer es su debilidad de pensamiento; «la mujer es un ser humano, primero; después, una mujer», y concluye afirmando que la salvación está en la educación mixta (coeducación), úni-

co medio de remediar *la hipertrofia del sexo*. Los pesimistas deberían leer este libro, porque les asegura un duradero esplendor de optimismo; el camino ha sido largo, pero se advierte cómo crece lentamente el movimiento hacia la igualdad de condiciones del hombre y de la mujer. Olive Schreiner está en lo justo cuando piensa que la tendencia moderna es acercar la mujer al hombre en ética y en mentalidad, y que la lucha no es entre los sexos, sino entre los hombres y las mujeres conscientes ó entre el gran número de unos y de otros que han atisbado inconscientemente esta verdad y de los que no la han alcanzado aún.

*El trabajo de la tierra en la escuela secundaria.*—Hay algo en la madre tierra que atrae y determina en el hombre sentimientos de tranquilo placer. Por eso el niño experimenta una tendencia irresistible al campo. Debemos aprovechar, en vez de malograr, esta tendencia, y sobre todo conectar la educación con el espacio que nos rodea. Así se excitará en el niño su poder de observación, que tanto contribuye á acrecer su potencia mental. Mucho se viene hablando respecto del valor del procedimiento práctico experimental, como medio de contrapesar el exceso libresco y memorístico aún en boga, á pesar de las grandes campañas abiertas contra él. Es verdad que los niños no llegan á leer y á escribir observando la naturaleza, y que de este aprendizaje no se puede prescindir en las escuelas; pero gracias á métodos adecuados, se ha reducido considerablemente el tiempo que antes se dedicaba á estos necesarios menesteres, y de este modo se tiene vagar para otras cosas de sumo interés en la educación. Así sucede que en muchas escuelas primarias se ha introducido la materia rural en el plan de estudios, dotándolas de jardines y de enseñanzas prácticas de economía doméstica. No hay duda de que este movimiento tropieza, ante todo, con el aumento de gasto que significa la enseñanza experimental; pero así y todo, en los distritos rurales principalmente, se tiende á complementar la instrucción puramente esco-

lar con la de las industrias agrícolas. Con respecto á las escuelas secundarias, se ha hecho muy poco en esta dirección. En número escaso de ellas se ha especializado; pero en la inmensa mayoría su plan es puramente lingüístico y literario, á despecho de los talleres y de los laboratorios. El mismo trabajo científico es de carácter académico y nada relacionado con las industrias del país, sin embargo de que muchas razones aconsejan la introducción en dichas escuelas de estudios prácticos de Agricultura, en armonía con el medio ambiente, aunque no sea más que para aplicar el gran principio pedagógico de ir de lo conocido á lo desconocido. Algunos experimentos decisivos han sido hechos con la ayuda de la Oficina central de Gales (*Central Welsh Board*). En la escuela del Condado de Welshpool no se ha omitido medio para dotarla de especialistas, de laboratorios y de campos de experimentación. El plan recibió el caluroso apoyo del Colegio Universitario de Aberystwyth, del Comité de Educación del Condado Montgomeryshire y de la citada Oficina central de Gales, y el Conde del Powis cedió su casa de labranza, que pasa por ser una de las mejores del condado. Iniciada la reforma en 1908, está ahora en toda su plenitud el establecimiento. No es que se trate de una institución profesional: se funda sobre el principio de que la educación debe relacionarse con el medio ambiente, pero sin que se rompa el equilibrio que ha de existir en un bien entendido Instituto de enseñanza secundaria. Su plan de estudios obedece á un interés humano; comprende Química, Física, Biología, Aritmética, Geografía, trabajo en madera, Dibujo, Literatura inglesa y Composición. Echanse de menos la Historia y alguna lengua extranjera. De este modo, muchos de los alumnos, que seguramente volverán al campo, porque de él proceden, se encontrarán capacitados para resolver, ó á lo menos para estudiar, los problemas agrícolas, y las gentes se acostumbrarán á notar el influjo que en el cultivo agrícola ejerce una inteligencia desenvuelta y con la conveniente educación literaria.—ADOLFO BUYLLA.

## INSTITUCION

### LIBROS RECIBIDOS

Maluquer y Salvador (José).—*Notas sobre el seguro obrero internacional*.—Madrid, Suc. de Minuesa, 1911.—Don. de la Asociación internacional para la protección legal de los trabajadores.

Castroviejo (Amando).—*Los comités de salarios en el trabajo á domicilio*.—Madrid, Suc. de Minuesa, 1911.—Donativo de ídem.

Castellarnau y Lleopard (D. Joaquín María).—*Teoría general de la formación de la imagen en el microscopio*.—Madrid, Ed. Arias, 1911.—Don. de la Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas.

Gredilla (D. Federico).—*Biografía de José Celestino Mutis, con la relación de su viaje y estudios practicados en el Nuevo Reino de Granada*.—Madrid, Fortanet, 1911.—Don. de ídem.

Serrano y Sanz (M.).—*Noticias y documentos históricos del Condado de Ribagorza hasta la muerte de Sancho Garcés III (año 1035)*.—Madrid, 1912.—Donativo de ídem.

Universidad Central de España.—*Memoria del curso de 1909 á 1910 y Anuario del de 1910 á 1911 de su distrito universitario*.—Madrid, Imprenta Colonial, 1911.—Don. de la Universidad.

Asociación general de Ganaderos.—*Sección de industrias lácteas. Hojas divulgadoras: 1.<sup>a</sup>, La leche; 2.<sup>a</sup>, El queso; 3.<sup>a</sup>, La manteca*.—Madrid, Imprenta Alemana, 1912.—Don. de la Asociación.

Dorider (Adolf).—*Die Entwicklung des Mühlenwesens in der ehemaligen Grafschaft Mark*. Inaugural-Dissertation. Münster, Aug. Pott.—Don. de la Universidad de Münster.

Schumacher (Rudolf).—*Der Diakon Stephanus*. Inaugural-Dissertation.—Münster, Aschendorff, 1910.—Don. de ídem.

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